

# Université de Nantes

---

Unité de Formation et de Recherche  
« Médecine et Techniques Médicales » de Nantes  
Année Universitaire 2006/2007

Mémoire  
présenté en vue de l'obtention du  
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par

**Camille HEBERT**

Née le 07/12/1983

<p>Du jeu au Je</p>
---------------------

**Directeur du Mémoire :** Monsieur Quentel Jean – Claude (Psychologue clinicien, Professeur à l'Université de Rennes 2, au Département des Sciences du Langage)

**Président du jury :** Monsieur Malinge Patrick

**3<sup>e</sup> membre du jury :** Madame Machuré Florence

*« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées, doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».*

## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>Introduction</b> .....	1
<b>1e partie : Partie théorique</b> .....	2
I - Qu'est – ce que le symbolisme du point de vue psychanalytique ? .....	3
1) Définition générale .....	3
2) Définition freudienne du symbolisme .....	5
3) Définition lacanienne du symbolisme .....	7
II - Ontogenèse des interactions précoces .....	10
1) Naissance de l'enfant imaginaire .....	10
2) Naissance de l'enfant réel .....	11
3) Naissance psychique de l'enfant .....	12
a - Différenciation de moi et l'autre .....	13
b - Acquisition du statut de sujet .....	13
- Accordage affectif .....	14
- L'objet transitionnel .....	14
- Le stade du miroir .....	15
- La triangulation oedipienne .....	17
III - Genèse du langage en tant que processus de symbolisation .....	18
1) Les signifiants archaïques .....	18
2) De la représentation de chose à la représentation de mots .....	19
a - La symbolisation primaire .....	19
b - La symbolisation secondaire .....	21
3) La question de l'oralité et du manque .....	23
a - Oralité, parole, langage .....	23
b - Oralité et symbolisation .....	26
4) La constance maternelle .....	27

5) La bouche, frontière entre le soi et le non-soi .....	28
<b>IV - Qu'est – ce que le jeu symbolique ? .....</b>	<b>30</b>
1) Définition générale du jeu .....	30
2) Les différentes formes de jeux .....	31
3) Les premières formes du jeu dans le développement de l'enfant .....	33
a - Les activités auto – érotiques .....	34
b - Les activités pré – ludiques .....	35
c - Les activités ludiques .....	36
4) L'espace potentiel du jeu .....	37
5) Les fonctions du jeu symbolique .....	38
a - Moyen d'expression de l'inconscient, des fantasmes et des désirs de l'enfant .....	39
b - Principe de plaisir et principe de réalité .....	41
c - Jeu symbolique et sentiments .....	44
6) La répétition dans le jeu .....	44
<b>2e partie : Partie pratique .....</b>	<b>47</b>
<b>I - Présentation du centre .....</b>	<b>48</b>
1) Types de soins proposés .....	48
2) L'équipe .....	48
3) Fonctionnement du centre .....	49
<b>II - Présentation de cas d'enfants .....</b>	<b>49</b>
1) Julie .....	49
2) Paul .....	52
3) Du jeu d'exercice au jeu symbolique .....	55
a - Evolution du comportement de Julie dans le groupe .....	55
b - Evolution du comportement de Julie en séance d'orthophonie .....	58
4) Quand la création d'un espace potentiel n'est pas possible .....	60
5) Julie et le jeu du « coucou – cacher » .....	62
6) Le jeu comme moyen d'expression de l'inconscient pour Paul .....	63
<b>Conclusion .....</b>	<b>65</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>66</b>

## Introduction

Pourquoi parler des jeux symboliques dans le cadre de l'orthophonie ? Est – ce qu'on se trouve encore dans le champ de l'orthophonie? N'empiète t-on pas alors sur le travail qu'un psychologue pourrait être amené à effectuer avec un enfant ? En tant qu'orthophoniste a- t- on raison de proposer ce type de jeu en séance ? Comment établir alors un lien entre le trouble du langage et le recours aux jeux symboliques en orthophonie ?

Au cours de mon stage au centre psychothérapeutique du Moulin des Roches à Nantes, j'ai été amenée à me poser toutes ces questions. Dans ce cadre, le but a été de déterminer quelle est la place des jeux symboliques dans la prise en charge orthophonique. Tout en se trouvant à la frontière entre deux professions, le jeu symbolique a- t- il lieu d'être en orthophonie ? Pourquoi ? Quelle spécificité peut – il avoir?

Afin de répondre à ces questions, il m'a semblé nécessaire de définir, dans un premier temps, la notion de symbolisme du point de vue psychanalytique, pour pouvoir par la suite mieux cerner la notion de jeu symbolique. Puis, dans un second temps, j'évoquerai la genèse des processus de symbolisation, au travers de la relation mère - enfant. Et nous verrons plus particulièrement ce qu'il en est au niveau du langage. Enfin, j'explorerai la notion de jeu, tout d'abord d'une manière assez globale, puis plus particulièrement celle du jeu symbolique, en prenant appui sur mes observations cliniques faites durant l'année. Nous verrons quels liens existent entre le développement du symbolisme chez l'enfant et sa capacité à jouer. Il sera également question de ce qu'apporte le jeu symbolique à l'enfant et les différentes manières qu'il a de se servir de celui – ci.

1<sup>e</sup> partie :

Partie théorique

## I – Qu'est – ce que le symbolisme du point de vue psychanalytique?

Parce que l'enfant que rencontre un orthophoniste doit être considéré dans sa globalité et non pas seulement du point de vue de son symptôme, la dimension affective de l'enfant a sa place dans la prise en charge orthophonique. En effet, l'enfant peut se saisir du mode de représentation symbolique qu'est le jeu, pour exprimer ses conflits psychiques et ses angoisses actuelles. Ses projections symboliques peuvent nous permettre de comprendre qui est cet enfant en face de nous et même parfois le pourquoi de son symptôme. Mais à quoi renvoie cette notion de symbolisme ?

### I – 1 Définition générale

La notion de « symbolisme » est difficile à établir, du fait qu'elle peut prendre des sens très divers selon la discipline qui l'emploie. Mais vouloir délimiter une utilisation du terme de symbolisme qui soit propre à la psychanalyse n'est pas chose aisée non plus, car selon les auteurs le terme n'aura pas la même acception. Laplanche et Pontalis donnent les définitions suivantes du symbolisme dans Vocabulaire de la psychanalyse.

Au sens large du terme, le symbolisme est considéré comme « un mode de représentation indirecte et figurée d'une idée, d'un conflit, d'un désir inconscients. En ce sens, on peut en psychanalyse tenir pour symbolique toute formation substitutive (symptômes, actes manqués, traits d'esprit...) ».<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laplanche J. et Pontalis J-B.- *Vocabulaire de la psychanalyse* - Presses universitaires de France, 1967 – p. 476.

Dans un sens plus restreint, le symbolisme correspond à « un mode de représentation » caractérisé « par la constance du rapport entre le symbole et le symbolisé inconscient,

une telle constance se retrouvant non seulement chez le même individu et d'un individu à l'autre, mais dans les domaines les plus divers (mythe, religion, langage...) et les aires culturelles les plus éloignées les unes des autres ».<sup>2</sup>

C'est dans l'acceptation large du terme qu'on dira par exemple du rêve et du symptôme qu'ils sont l'expression *symbolique* du désir ou du conflit défensif, entendant par là qu'ils l'expriment de façon indirecte, figurée et plus ou moins difficile à déchiffrer. Mais le rêve n'élabore pas les symboles. Leur « signification [est] fixée une fois pour toutes »<sup>3</sup>, dans la pensée inconsciente. L'inconscient fait alors effraction dans le discours.

Plus généralement, on emploie le terme de symbolique pour désigner la relation qui unit le contenu manifeste d'un comportement, d'une pensée, d'une parole à leur sens latent, ce qui donne lieu à une interprétation. On l'emploiera là où le sens manifeste fait le plus défaut (dans le cas, par exemple, d'un acte symptomatique, franchement irréductible à toutes les motivations conscientes que peut lui donner le sujet). Plusieurs auteurs tiennent qu'on ne peut parler en psychanalyse de symbolisme que dans les cas où le symbolisé est inconscient. On notera que, dans cette perspective, le symbolisme enveloppe toutes les formes de représentation indirectes, c'est – à – dire figurées ou déguisées et ce, quel que soit le mécanisme utilisé : déplacement, condensation, figuration...

<sup>2</sup> Laplanche J. et Pontalis J-B.- *Vocabulaire de la psychanalyse* - Presses universitaires de France, 1967 – p. 476.

<sup>3</sup> Freud S., *L'interprétation des rêves*, Presses universitaires de France, (1899-1900) – p.396.

Sigmund Freud, quant à lui, donne un sens plus restreint encore à la notion de symbolisme. Sa conception du symbolisme comprend une opposition entre les représentations de chose et les représentations de mot. Cela sous – entend que tout doit être mis dans le langage. Les représentations de chose doivent être transformées en représentations de mot. Mais Freud ne s'arrête pas là. Il donne à la symbolisation une fonction « d'intériorisation économique de l'acte et de l'action »<sup>4</sup>.

Dans L'interprétation des rêves, Freud définit les traits caractérisant le symbolisme. Selon lui, les symboles, dans l'interprétation du rêve, apparaissent comme des « éléments muets ». En effet, le sujet est parfois incapable d'établir une association entre le contenu de son rêve et ce qu'il symbolise. «La figuration dans le rêve [n'est pas faite pour être comprise] ».<sup>5</sup> C'est là pour Freud un mode d'expression propre au symbolisme.

L'essence du symbolisme consiste en un « rapport constant » entre un élément manifeste et sa ou ses traductions. Cette constance se retrouve non seulement dans les rêves, mais également dans les symptômes et autres productions de l'inconscient.

Ce rapport constant est fondé essentiellement sur l'analogie (de taille, de forme, de fonction, de rythme...). Toutefois, Freud indique que certains symboles peuvent se rapprocher de l'allusion (la nudité peut être symbolisée par les vêtements, la relation étant ici de contiguïté et de contraste).

<sup>4</sup> Roussillon R., in *Thérapie psychomotrice et recherches* n°98,1993.

<sup>5</sup> Freud S., *L'interprétation des rêves*, Presses universitaires de France, 1926, p. 293.

En effet, d'une certaine manière, on peut considérer le symbolisme comme étant allusif puisqu'il fait référence à quelque chose qui n'est pas exprimé directement, mais seulement à travers un détour, un déguisement.

Si les symboles découverts par la psychanalyse sont très nombreux, le champ du symbolisé est très limité : corps, parents et consanguins, naissance, mort, nudité et surtout sexualité.

Freud, avec l'extension de la théorie du symbolisme, est amené à réserver à celui – ci une place à part dans la théorie du rêve et des productions de l'inconscient comme dans la pratique de l'interprétation. Le sens des symboles échappe à la conscience, mais ce caractère inconscient n'est pas explicable par les mécanismes du travail du rêve. Freud indique que les « comparaisons [inconscientes sous –jacentes au symbolisme] ne sont pas effectuées chaque fois pour les besoins de la cause, mais sont faites une fois pour toutes et toujours prêtes ». <sup>6</sup>

L'existence d'un mode d'expression symbolique ainsi caractérisé pose, pour Freud, des problèmes génétiques: Comment les symboles ont-ils été forgés par l'humanité? Comment l'individu se les approprie-t-il ? Freud n'a pas pris absolument parti sur ces questions, tout en émettant l'hypothèse d'un héritage phylogénétique. En effet, Freud a eu recours à des hypothèses concernant l'origine du langage pour expliquer les « phénomènes toujours énigmatiques du symbolisme ». A l'époque où il formule ces hypothèses, l'évolutionnisme prédomine. Il a établi une étroite relation entre la sexualité et le symbolisme. Selon lui, les premiers sons de la langue émis étaient destinés au partenaire sexuel du locuteur. Puis, les mots se sont détachés du sens sexuel. « La relation symbolique serait [donc] le vestige d'une ancienne identité verbale. Des objets jadis appelés du même nom que les parties génitales serviraient désormais de symboles pour les désigner dans les rêves ». <sup>7</sup>

<sup>6</sup> Freud, 1916-1917, *Leçons d'introduction à la psychanalyse*, Paris, PUF, XIV, p.171.

<sup>7</sup> Idem.

« Ces précipités psychiques de l'ère primitive » constituent un « fonds hérité qui, à chaque nouvelle génération, n' [exige] pas d'être acquis, mais seulement ravivé » <sup>8</sup>. La transmission se ferait donc de génération en génération.

On peut rompre aujourd'hui avec cette explication phylogénétique de Freud quant aux origines du symbolisme. En effet, l'homme porte en lui, au titre de capacité première à l'espèce, la capacité à « symboliser », c'est – à – dire à s'exprimer de manière déguisée, indirecte.

### I – 3 Définition lacanienne du symbolisme.

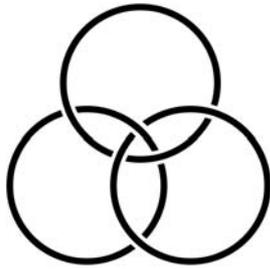
Le concept lacanien du symbolisme est à distinguer des autres approches théoriques du terme. Pour Lacan, dans ses Ecrits, il ne peut y avoir de symbolisme que s'il y a *manque*. Mais pour qu'il y ait manque, il faut un système symbolique minimum qui permette de l'inscrire. En effet, pour pouvoir penser qu'une chose manque, il faut pouvoir en signer l'absence. Le langage est bien sûr, pour Lacan, le modèle de cette fonction du symbole, puisqu'il permet de créer du vide, de l'absence, par le simple fait de désigner la chose dans le réel. Mais en tant que modèle, il n'est pas nécessairement assimilable. Certes, l'inconscient est structuré *comme* un langage, c'est – à – dire de *la même façon que* le langage, mais pour autant ce n'est pas *du* langage.

Dire le mot, c'est rendre présente la chose par la simple énonciation. Ainsi lors de l'absence de sa mère, l'enfant peut parvenir à l'évoquer en l'appelant. En réussissant à nommer l'absente, il la rend présente par les mots et réussit à surmonter le traumatisme de son départ, mais en même temps, il réalise son absence et cela est source de souffrance. La maîtrise symbolique de l'absence de l'objet est en même temps inscription du sujet qui par là triomphe de son propre abandon.

<sup>8</sup> Freud S., cité dans *Le langage aux origines de la psychanalyse*, Forrester J., 1980, Editions Gallimard, p. 194-195.

L'absence de l'Autre provoque un questionnement chez l'enfant : « Est – ce que j'existe encore pour elle ? ». Si l'autre disparaît, est – ce que je disparaîs aussi ?

Dans la théorie lacanienne, le symbolique doit être articulé avec l'imaginaire et le réel. Symbolique, réel et imaginaire sont en lien étroit et ont une position équivalente. Lacan les représente par le nœud borroméen.



Le nœud borroméen.

Ainsi, si l'on sépare un de ces trois éléments, on rompt l'ensemble, les deux autres ne tiennent plus ensemble. Mais qu'est – ce qui permet de les lier ? Selon Lacan, il s'agit d'un quatrième élément : la fonction de nomination.

L'*imaginaire* est marqué par la prévalence de la relation à l'image du semblable. Lacan y fait référence dans sa description du stade du miroir. Pour lui, l'image a un effet structurant sur l'homme, elle a une incidence dans le réel du corps. Lors du stade du miroir, qui a lieu, selon lui, entre 6 et 18 mois, l'enfant fait l'expérience de sa propre image dans le miroir, il voit la forme globale de son corps pour la première fois. Alors qu'auparavant, il n'en avait qu'une vision parcellaire, il a désormais une représentation unifiée de lui – même. L'expérience du miroir donne un statut à l'imaginaire et produit des effets dans le réel.

L'*imaginaire* est noué au symbolisme comme par exemple lorsque l'enfant interroge sa mère pour qu'elle lui confirme que l'image qu'il voit dans le miroir est bien la sienne. Cet assentiment est un des effets repérables du symbolique dans l'imaginaire.

Le *symbolique*, dira Lacan, désigne quant à lui, l'ordre de phénomènes auxquels la psychanalyse a affaire en tant qu'ils sont structurés comme un langage. Ce terme se réfère aussi à l'idée que l'efficacité de la cure trouve son ressort dans le caractère fondateur de la parole. Lacan met l'accent avant tout sur la structure du système symbolique et secondairement sur la liaison avec le symbolisé qui est imprégné d'imaginaire. Lacan utilise la notion de symbolique car pour lui l'inconscient se

structure de la même façon que le langage et ainsi il peut lui appliquer la méthode qui a prouvé sa fécondité en linguistique. Lacan se refuse à assigner à un signifiant une liaison fixe avec un signifié.

Pour Lacan, « Le réel, c'est l'impossible ». En effet, *le réel* est ce qui résiste toujours à l'appréhension symbolique du monde. Il est un principe de résistance. Ainsi, le *réel* est composé de signifiants rejetés du symbolique. Le réel correspond à la distance qui existe entre nos attentes, nos désirs et les objets dont on se saisit, les autres. Dans *le réel*, Lacan place la réalité psychique, c'est-à-dire le désir inconscient et ses fantasmes associés, mais aussi un « reste » : une réalité désirante, inaccessible à toute pensée subjective.

Après avoir défini du point de vue psychanalytique le symbolisme, il nous faut maintenant voir la genèse de l'appareil psychique, des capacités de représentations et des processus de symbolisation (dont le langage) en tant que socle du dire.

## II - Ontogenèse des interactions précoces

Les capacités de représentation et les processus de symbolisation constituent en partie le socle des phénomènes de la communication et donc du dire.

L'étude du développement du langage est indissociable de l'étude plus générale de la mise en place des processus de symbolisation.

## II- 1 Naissance de l'enfant imaginaire

Lorsque l'enfant vient au monde, tout le précède. Ainsi, l'enfant à naître est déjà pris dans les images, les préoccupations anxieuses, les fantasmes, diverses attentes et anticipations de ses parents. Tout ceci étant plus ou moins conscient.

Il trouve le langage déjà établi et s'y trouve même déjà inclus. Dans la pensée lacanienne, le langage précède le Sujet. En effet, avant même sa naissance, l'enfant *est parlé* dans le discours de ses parents. La mère se crée une représentation de son enfant (l'enfant imaginaire) qui trouve son origine dans son désir d'enfant issu de ses fantasmes et qui recueillent tous les investissements et contre- investissements affectifs qui l'ont liée elle – même comme petite fille à sa mère. L'enfant est donc « parlé » avant d'être parlant.

Une partie de la place symbolique, qui lui est déjà faite, tient au langage. « Le signifiant n'est pas seulement ce qui apporte ce qui n'est pas là ; ce qui n'est pas là, le signifiant ne le désigne pas, il l'engendre. Or ce qui n'est pas là, à l'origine même, c'est le sujet ».<sup>9</sup>

Mais, l'enfant n'est pas conditionné que par ce qui le précède. « Les événements vécus mais aussi ce qu'il apporte en naissant »<sup>10</sup> agiront sur sa vie psychique. Tout n'est pas donné par l'entourage.

Durant la grossesse, la relation entre la mère et son enfant est fusionnelle. Cette symbiose profonde s'explique à différents niveaux. Au niveau organique, le fœtus est branché en dérivation de la circulation sanguine maternelle, en plus des interactions neuro – végétatives. De plus, sur le plan émotionnel, les désordres affectifs subits par la mère sont perçus par le fœtus et ont des effets sur lui. Enfin, la vie imaginaire consciente et la vie fantasmatique inconsciente de la mère viennent modeler sa relation avec son bébé in utero et interviendront dans sa vie ultérieure avec lui. L'enfant imaginaire est considéré par la mère comme une partie d'elle – même. Cette production imaginaire s'enrichit au fur et à mesure de la grossesse. La vie psychique in utero constitue ainsi, en quelque sorte, une préhistoire affective et cognitive.

## II- 2 Naissance de l'enfant réel

A la naissance, la réalité du bébé modifie la construction imaginaire de la mère, qui doit prendre en compte l'enfant réel. C'est une première rupture dans la relation narcissique de la grossesse, mais cette rupture n'est que partielle. L'enfant imaginaire, créé pendant la grossesse, ne disparaît pas. Il perdurera même jusqu'à l'adolescence.

<sup>9</sup> Lacan J., *La logique du fantasme*, 1966, Paris, Editions du Seuil.

<sup>10</sup> Freud – Moïse et le monothéisme – 1939 – anc. trad.– Paris – Gallimard – p p.132-136.

Une dimension imaginaire domine encore la relation parents/bébé. La vie fantasmatique de la mère imprègne les soins qu'elle donne à son bébé et participe ainsi à la création des capacités hallucinatoires de l'enfant. Le comportement de l'enfant valorise (ou déçoit) les rêves fantasmatiques de la mère, influant alors sur les modalités de réponse. La mère alimente la vie naissante des fantasmes du bébé. Une relation circulaire s'établit ainsi entre l'enfant et sa mère.

Bien que séparé physiquement du corps de sa mère, le nouveau-né n'est pas encore un être distinct. Il est dépendant des soins de sa mère pour survivre. Leur relation reste fusionnelle. La mère en interprétant, plus ou moins justement, les pleurs de son enfant, l'inscrit dans l'ordre du langage.

## II- 3 Naissance psychique de l'enfant

Vers 6 – 8 mois, la relation symbiotique, qui s'était établie entre la mère et son enfant, va décliner. Associé au développement moteur de l'enfant (explorations manuelles, visuelles, tactiles, gustatives envers la mère), à l'exploration active des objets, le développement affectif et relationnel de l'enfant va prendre son essor. Il va ainsi pouvoir entrer dans une activité psychique plus élaborée, notamment avec le langage et pour cela, il devra arriver à différencier progressivement le dedans du dehors, le soi du non-soi, le moi de l'autre. Pour y parvenir, il pourra s'appuyer sur son environnement.

### II - 3 - a Différenciation de moi et l'autre

#### *Le holding maternel*

Pour Winnicott, ce début de différenciation et de structuration de l'appareil psychique ne semble pouvoir s'opérer qu'à partir d'une fonction maternelle, qu'il nomme « *le holding maternel* ». En effet, pour que l'appareil psychique puisse se construire et s'organiser dans une bonne gestion des excitations, il faut que la mère serve, au départ, de pare-excitation. Le *holding* correspond à la façon qu'a la mère de porter, maintenir et soutenir son enfant. Cela peut passer par la voix, le regard, le portage dans les bras...

Ainsi, l'enfant peut élaborer un sentiment continu d'exister suffisant et construire son moi sans être envahi par ses angoisses. Ce soutien lui permet de vivre des expériences d'omnipotence en ayant l'impression de créer lui – même l'objet de satisfaction. Les sentiments de toute puissance magique confortent son moi naissant.

Le *holding* est donc à l'origine de la constitution du moi et des premières relations objectales.

### II - 3 - b Acquisition du statut de sujet

Mais la naissance psychique de l'enfant ne s'arrête pas là. En plus d'établir une distinction entre le dedans et le dehors, l'enfant doit parvenir à se constituer comme sujet face à l'autre, c'est – à – dire en tant qu'être parlant et pensant. Il est vrai que jusqu'à présent la mère faisait partie de l'appareil psychique de son enfant. Mais désormais elle va devoir changer de statut, en passant, grâce à la symbolisation, de celui de contenant à celui de contenu, c'est – à – dire d'objet interne sécurisant.

- Accordage affectif

A la naissance, le nourrisson se retrouve dans une dépendance absolue aux soins maternels. Durant cette période, la mère est dans une adaptation quasi parfaite aux besoins de son enfant. Ce comportement maternel permet à l'enfant d'éprouver l'illusion d'un contrôle magique du sein. L'enfant vit alors une expérience d'omnipotence.

Mais rapidement, des distorsions, inévitables et bienheureuses, dans l'accordage affectif entre la mère et son enfant, vont éviter que les choses ne se figent dans un processus statique. L'accordage affectif doit être un processus dynamique pour que la

construction de l'appareil psychique de l'enfant puisse se développer. Sans cette perte d'adaptation, la différenciation d'avec le monde extérieur ne peut se faire.

La mère « suffisamment bonne » est celle qui s'adapte activement aux besoins de l'enfant. Elle lui donnera ainsi l'illusion qu'il existe une réalité extérieure qui correspond à la capacité de création de l'enfant. La première création est liée à l'illusion d'omnipotence : le sein surgit au moment où l'enfant le désire et c'est parce qu'il y a coïncidence entre le désir et son apparition que le nourrisson a l'impression de l'avoir créé.

- L'objet transitionnel

Puis, lorsque la distance entre la mère et l'enfant commence à s'établir, celui-ci ne pouvant encore se la représenter, éprouve le besoin de s'attacher à un objet. Cet objet, Winnicott le nommera « objet transitionnel ». *L'objet transitionnel* apparaît très tôt (dès 4 à 6 mois), au moment où la menace de rupture entre la mère et son enfant se fait sentir de manière sensible.

Il s'agit d'une relation concrète avec la « première possession « non – moi » »<sup>11</sup> de l'enfant et qui lui permet de supporter l'absence puisqu'il peut s'attacher à se représentant de la personne aimée.

L'objet transitionnel ne vient ni du dedans ni du dehors, mais d'un espace entre l'enfant et sa mère. « De notre point de vue, l'objet vient du dehors. Il n'en va pas ainsi pour le bébé. Pour lui, l'objet ne vient pas non plus du dedans »<sup>12</sup>.

Cet objet est également le lieu privilégié de projections libidinales et agressives. Pour l'enfant, il permet de cerner les limites de l'intérieur et de l'extérieur.

Le recours à l'objet transitionnel constitue la première manifestation de l'enfant à symboliser, puisque cet objet transitionnel représente en partie la fonction maternante, sert de défense contre l'angoisse de séparation et reçoit symboliquement la projection de

toute l'ambivalence de l'enfant. *L'objet transitionnel* perd de son importance lorsque l'objet total (l'objet maternel) est bien intériorisé.

- Le stade du miroir

Entre 6 et 18 mois, apparaît la première ébauche du moi : ce que Lacan appelle le stade du miroir. L'émergence de l'enfant en tant qu'être bien séparé et autonome est préfigurée dans ce moment fondamental. Auparavant, l'enfant n'avait pas conscience de son unité corporelle. L'image qu'il avait de son corps était morcelée. « Précédant la maîtrise de la marche, la maturation de la perception visuelle permet au sujet l'anticipation imaginaire, faute de maturité motrice, de son entité corporelle. L'enfant perçoit alors dans le miroir la forme du semblable... l'imago du double »<sup>13</sup>. Selon Lacan, l'élaboration du « je » passe, en partie, par la médiatisation de l'image de son propre corps, rendue possible par le stade du miroir.

<sup>11</sup> D.W. WINICOTT- Jeu et réalité – Editions Gallimard – 1971 – p. 28.

<sup>12</sup> D.W. WINICOTT- Jeu et réalité – Editions Gallimard – 1971 – pp. 34 – 35.

<sup>13</sup> J.LACAN – Le stade du miroir comme formateur de la fonction du jeu – Paris – Editions du Seuil – 1966 – p. 93.

Lacan décompose le stade du miroir en 3 temps que l'on peut rattacher aux 3 registres qui constituent le psychisme :

- l'enfant perçoit d'abord son reflet dans le miroir comme un être réel qu'il va chercher à saisir ou à approcher. Ce premier temps correspond au registre du Réel (l'image est perçue comme un être réel) ;
- puis, l'enfant comprend que son reflet n'est qu'une image mais il ne la reconnaît pas encore comme la sienne ; Nous sommes ici dans le registre de l'Imaginaire puisque l'image est perçue comme fictive ;
- enfin, l'enfant comprend que cette image est *son* image et qu'elle le représente. Cette troisième étape du stade du miroir renvoie au registre du Symbolique. L'image est reçue comme une représentation de soi – même.

Par l'intermédiaire du miroir et de sa mère (« *c'est dans l'autre que le sujet s'identifie* »<sup>14</sup>), l'enfant va découvrir son reflet. L'enfant trouve dans son image, reconnue et nommée par l'autre, le support essentiel d'une unité corporelle qui va rester centrale au cours du processus de la formation du « moi ». Il structure ainsi son identité et se constitue déjà comme sujet. Mais cette relation à notre propre image est purement imaginaire, narcissique. Si l'enfant reste dans cette position avec son image imaginaire, il ne rencontre personne. L'enjeu de l'Œdipe, comme nous allons le voir, sera d'introduire un tiers. Ainsi, la relation imaginaire ne disparaît pas mais l'entrée dans une relation symbolique est désormais possible.

A partir de ce stade du miroir, l'investissement des objets est envisageable. Les objets deviennent à leur tour des supports du « moi ».

Si l'image est à la fondation du « moi », l'ordre symbolique est au fondement du sujet.

<sup>14</sup> LACAN – Ecrits – Editions du Seuil.

- La triangulation oedipienne

Enfin, l'individuation de l'enfant s'achève avec la triangulation oedipienne qui tire définitivement l'enfant hors de la relation symbiotique avec sa mère.

Le langage sous-entend bien entendu les processus identificatoires ultérieurs, mais n'oublions pas que le langage est aussi la conséquence des identifications qui se jouent très tôt dans la triangulation linguistique pré- oedipienne. En effet, très tôt, le bébé perçoit qu'une partie du discours de sa mère (et donc de son désir) est dirigée vers un autre que lui, à savoir le père (que celui-ci soit présent ou absent, vivant ou non).

Jacques Lacan a mis l'accent sur l'importance de la fonction paternelle, en insistant particulièrement sur le rôle séparateur du père, dès l'origine de la vie de l'enfant. Pour lui, la castration symbolique est indispensable et c'est le père qui, en tant que représentant de la Loi, sépare l'enfant de sa mère et l'oblige à s'organiser dans une relation triangulaire. Le père représente le phallus en raison de sa place de tiers entre

l'enfant et sa mère. En tant que symbole, il éloigne définitivement l'enfant de la fusion originare, de son désir d'être celui qui comble le désir de la mère. C'est lui qui oblige l'enfant à passer par la loi du manque, du renoncement à sa toute puissance.

Cette loi paternelle qui, en donnant sa place de sujet à l'enfant, le fait entrer dans l'ordre symbolique et accéder au langage. Pour que l'enfant accepte cette loi, il faut que la mère elle-même reconnaisse cette loi, sans quoi l'enfant risque de lui rester imaginairement assujetti. La mère admet ainsi la nécessité d'une limite à son désir de garder son bébé pour elle seule, et à son désir à lui de la posséder toute entière.

C'est dans ce renoncement et cette ouverture vers l'autre que s'installe le langage parlé, qui porte en lui la marque de ce deuil. Ainsi, jamais aucun mot ne traduira parfaitement les pensées et les sentiments. Ce qui nous plairait de dire ne pourra jamais être entièrement dit. Mais cette vision des choses, n'explique pas le langage dans sa totalité. Notamment tout ce qui concerne la capacité grammaticale de langage, ne peut être expliqué par cette théorie psychanalytique.

### III – Genèse du langage en tant que processus de symbolisation

Le langage est un des systèmes symboliques auquel accède le sujet au cours de son développement et grâce auquel il acquiert en partie son statut de sujet. Nous allons donc voir quelles en sont les origines.

#### III – 1 Les signifiants archaïques

A la naissance, le bébé se trouve bombardé de stimulations et d'excitations diverses. Le système pare- excitation de la mère va lui permettre de se protéger d'une réalité extérieure intrusive et envahissante. Progressivement, l'enfant va retirer de toutes ces perceptions sensorielles, désormais assimilables, des structures élémentaires de signification. Celles – ci constituent *les signifiants archaïques* qui en se complexifiant donneront naissance aux représentations mentales ultérieures.

La notion de *signifiant archaïque* correspond à une extension assez lointaine du système saussurien puisqu'elle est appliquée ici dans le domaine du langage extra-verbal, sans référence au signe linguistique. On retrouve néanmoins chez Lacan l'articulation signifiant / signifié, les signifiants étant ce qui « représente le Sujet pour un autre signifiant ». Ainsi quand *je* parle, je suis parlé par mon langage, je suis représenté par le langage. Quant au signifié, il parle du Moi. La fixation des signifiants au signifié est fonction du système relationnel et de la dynamique parentale inconsciente (ancrage interactif). Pour J. Lacan, les signifiants sont non seulement des signifiants *de* quelque chose (le signifié) mais également des signifiants *à* quelqu'un.

### III – 2 De la représentation de chose à la représentation de mots

Freud a, quant à lui, décomposé la symbolisation en deux temps structuraux fondamentaux et essentiels afin d'établir une distinction entre les représentations de chose et les représentations de mot. Tout d'abord se développe la symbolisation primaire et, par la suite, la symbolisation secondaire viendra se mettre en place, l'un n'allant toutefois pas sans l'autre.

#### III - 2 - a La symbolisation primaire

La notion de symbolisation primaire n'est pas explicitement présente dans la pensée freudienne. Néanmoins, on peut la rattacher aux processus primaires et à la « matière première psychique »<sup>15</sup> que Freud évoque dans L'interprétation des rêves.

La matière première psychique correspond à une première inscription de l'expérience subjective en une forme représentative inconsciente, que Freud nommera *la représentation de chose*. Ainsi, il y aurait un passage qui s'opère entre la *matière*

*première psychique* et la *représentation de chose*. Le travail de symbolisation est ainsi un travail de mise en sens, d'appropriation subjective de l'éprouvé premier. Le rêve en est l'exemple type : le désir et les pulsions du rêve (la matière première psychique) vont être mis sous une forme représentative (représentation de chose) lors de la fabrication du rêve.

De par sa nature complexe, cette matière première psychique n'est représentable que dans et par une projection, une matérialisation externe. Successivement la matière psychique première va se projeter dans l'*objet* maternel (« *objet primaire primordial* » selon Roussillon R.), puis dans les objets inanimés et enfin dans les rêves.

<sup>15</sup> Freud S., *L'interprétation des rêves*, Paris, P.U.F., 1967.

Lors de la symbolisation primaire, l'enfant s'appuie sur l'objet et son mode de représentation. La matière psychique de l'être va prendre forme dans l'objet. La symbolisation primaire s'étaye sur la perception, sur la présence perceptive pour rendre symbolisable, la chose psychique interne.

En projetant la matière psychique première dans l'objet maternel, les premières formes du symbole prennent naissance dans cette réunion de la part de soi projetée et de la part de l'autre, qui va recevoir cette projection, la transformer et la mettre en forme.

Les perceptions sensitivo – sensorielles du nouveau – né ne peuvent prendre du sens qu'en présence d'un partenaire interactif, qui donne forme et signification à ces repérages initiaux. C'est la présence et la continuité de la fonction maternelle dans la réalité qui permet le pointage par l'enfant des premières structures significatives de son environnement. Combinées entre elles, ces structures signifiantes élémentaires pourront déjà permettre une évocation intérieure venant combler le manque de tel ou tel objet (partiel) ou de telle ou telle situation fonctionnelle. Nous sommes là au stade des tout

premiers niveaux de la symbolisation, dont les signifiants élémentaires se fondent sur la garantie de la présence de l'objet libidinal et non pas encore sur son absence. La mère a alors une double fonction : nourricière et contenante. Nous sommes ici à un niveau encore archaïque des processus de symbolisation, à un niveau pré – linguistique.

D'un certain côté, la mère est un objet à symboliser et d'un autre, un objet *pour* symboliser. Mais la mère est aussi un autre *sujet* ayant ses propres désirs, et qui va transformer ce qui lui est projectivement adressé. Grâce à ces écarts, l'objet primaire peut être défini comme un autre sujet.

Si l'objet maternel premier reste suffisamment vivant sous la pression de la projection, l'enfant peut acquérir une certaine capacité à l'animisme. Mais pour cela, il faut que la mère accepte d'être traitée comme un objet.

Ainsi, c'est la fonction maternelle qui va initialement aider à la mise en place des premiers systèmes de symbolisation lesquels pourront par la suite, grâce à un tiers, fonder la symbolisation de la mère (absente) elle – même.

La mère passe d'une fonction première de cadre pour la symbolisation au statut second d'objet à symboliser mais toujours porteur de sa fonction première.

Ce qui n'a pas pu se « symboliser » dans la relation avec l'objet maternel va se transférer dans des objets inanimés qui vont devenir des « objets » pour l'enfant. R. Roussillon a employé ce terme pour évoquer les objets pour le jeu. Cette première dérivation dans la relation à l'objet constitue le deuxième temps de la symbolisation primaire. L'*objet* contient quelque chose de l'inconscient. L'enfant va transférer des propriétés de l'objet maternel sur l'*objet*. Il est en même temps l'objet avec lequel on joue et le jeu comme objet lui – même. L'activité de symbolisation va ainsi se matérialiser dans le jeu. Grâce aux expériences de relations symbolisantes avec l'objet puis avec l'*objet*, le sujet va pouvoir se créer dans son monde interne des représentations de chose.

### III - 2- b La symbolisation secondaire

La symbolisation primaire « appelle nécessairement un travail de symbolisation complémentaire dans et par le passage par l'appareil langage, et ceci très tôt dans le processus elle doit pouvoir se transférer dans la matière à mots pour tenter de s'abstraire un peu plus de l'héritage des traces d'objets et objet qui ont servi à son élaboration »<sup>16</sup>. La symbolisation secondaire est ce qui permet de relier la représentation de chose à la représentation de mot. Elle s'effectue par et à travers le langage. En effet, selon Freud, l'appareil de langage travaille à partir d'une forme de la chose déjà transformée en représentation : la représentation de chose. R. Roussillon fera la même remarque dans *Symbolisation primaire et identité* (Paris, P.U.F, 2000).

<sup>16</sup> ROUSSILLON R. – cité dans *Thérapie psychomotrice* – 98 – 1993 – p.6 à 26.

Pour lui, la symbolisation langagière ne travaille pas directement à partir de la chose elle – même, mais plus à partir d'une « chose intérieure ».

Lors de symbolisation primaire, des représentations de chose se sont constituées. Ces représentations sont refoulées, elles sont inconscientes, mais elles infiltrent le langage et à partir de là, ces infiltrations vont se déployer dans le langage, dans le pré- conscient.

La symbolisation secondaire, contrairement à la symbolisation primaire, s'appuie sur l'absence perceptive. C'est l'écartement de l'objet maternel lui – même qui va devoir être symbolisé, que cette absence est réellement lieu ou qu'il s'agisse seulement de la nécessaire distanciation intra – psychique. Alors que jusque- là, la mère faisait partie intégrante de son appareil psychique, en tant que contenant, pare excitation, il va devoir peu à peu supporter son absence, c'est- à- dire la constituer comme objet interne sécurisant. Avec la capacité de se la représenter intérieurement lorsqu'elle est absente, il accède à une capacité de symbolisation plus élaborée sur laquelle s'étayeront les débuts du langage.

Un exemple célèbre montre bien le rôle de l'absence de l'objet dans la symbolisation. Les formes du jeu de la bobine ont un rôle organisateur des processus d'une

symbolisation encore naissante. Dans ce travail psychique se mêlent des éléments corporels, des premiers mouvements intra - psychiques témoins d'une activité représentative originaire dans le temps de son émergence même, une interaction avec des « interlocuteurs transitionnels » plus ou moins intériorisés et enfin une liaison ultime de ces éléments par et dans le langage<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> LAVALLEE G. - L'interlocuteur transitionnel : psychose et réflexivité - Le Coq Héron - n°110 – 1989.

Dans *Au – delà du principe de plaisir* (1920), Freud rapporte une observation de son petit – fils âgé alors d'un an et demi. Lorsque la mère du petit garçon s'absente, Freud constate que l'enfant ne pleure pas. Cependant, il joue avec une bobine attachée à une ficelle qu'il jette en disant « ooo » (pour « fort » ce qui signifie « loin »). L'objet disparaît alors. Puis, l'enfant en tirant sur la ficelle et en s'écriant joyeusement « aaa » (pour « da » c'est – à – dire si l'on traduit « le voilà ») fait réapparaître la bobine. Freud constate que dans ce jeu l'enfant décide du départ et du retour de l'objet, alors que lors du départ de l'objet maternel, il ne peut que le subir. Cette forme de jeu qu'est le jeu de la bobine, devient alors un véritable jeu de maîtrise symbolique.

### III – 3 La question de l'oralité et du manque

#### III - 3 - a Oralité, parole, langage

Au cours du développement de l'enfant, la fonction langagière va être progressivement libidinalisée et se trouver investie par les problématiques psychodynamiques des différents stades de l'évolution affective dont les diverses traces imprègnent ainsi le langage constitué. Il faut cependant distinguer cette imprégnation libidinale des processus d'étayage. Ainsi, dans la vision freudienne, l'oralité s'étaye sur

l'alimentation et le langage va être infiltré de problématiques pulsionnelles partielles qu'il reprend à son compte. Le langage a donc à voir avec l'oralité. Mais pas seulement. L'analité et la thématique phallique sont à prendre en compte également. Cependant, nous ne traiterons ici que des rapports entre l'oralité et le langage.

Il faut néanmoins bien distinguer le développement de l'oralité d'une part et la libidinalisation du langage constitué d'autre part.

A l'opposé de l'ingestion et de la satiété, l'expérience du manque, du vide de la bouche et de l'absence de sein va donner lieu au développement du langage et aux identifications qui en découlent. Selon Freud, une des raisons pour laquelle je parle, c'est qu'il me manque quelque chose. Ce quelque chose serait le sein de la mère, l'objet maternel.

En revanche, tout le plaisir oral qui s'étaye sur la relation alimentaire initiale viendra libidinaliser et colorer d'oralité le langage constitué.

La question de l'oralité ne se réduit donc pas à la fonction alimentaire. La mise en place de l'organisation orale se situe à l'un des moments essentiels du développement de l'enfant. L'émergence du langage est une des étapes capitales des transformations profondes et rapides qui caractérisent cette période.

Aussi est-il intéressant d'étudier les rapports entre les deux fonctions essentielles de la sphère orale, l'alimentation et le langage. Quelles sont les interrelations entre manger et parler au cours du développement de l'enfant ?

Sur le plan anatomique, rien n'est conçu spécifiquement pour le langage. Les organes concernés ont pour fonctions premières la respiration, l'alimentation... Comment le langage émerge-t-il alors ?

L'acquisition du système phonologique se fait des éléments les plus contrastés du système phonologique aux éléments les moins contrastés. Par contraste, on entend la place d'articulation, le mode d'articulation (occlusif, fricatif...), le voisement et la nasalité. Ainsi, l'enfant produira d'abord le /a/ pour le système vocalique car son degré d'aperture est à part, par rapport aux autres sons vocaliques.

Au niveau consonantique, l'élément qui s'oppose le plus au /a/ est l'occlusive bilabiale sourde /p/. Cette progression est liée à l'acquisition de contrastes de plus en plus fins. On explique par ce système de contraste l'acquisition du système phonologique. De plus, l'acquisition du système phonologique est liée à l'acquisition de la structure syllabique. Les premières syllabes produites correspondent à la structure consonne – voyelle (cv). Puis, cette structure pourra être dupliquée (cv cv). Enfin, des syllabes de structure ccv ou cvc pourront être produites.

La clinique montre que le retard d'acquisition du système phonologique, qui caractérise les troubles de la parole chez l'enfant, est très souvent associé à la persistance d'activités orales archaïques, comme la déglutition primaire. La langue s'interpose alors entre les arcades gingivales dans le mouvement de téter. Normalement ce type de déglutition disparaît vers l'âge de deux à trois ans, pour que la déglutition adulte se mette en place.

La persistance de la déglutition primaire, dans les retards de parole de l'enfant, s'associe très souvent à une intense activité auto-érotique orale (sucrer son pouce par exemple). La persistance d'une relation de dépendance orale à la mère est également très fréquente dans ces cas, enfin il n'est pas rare de constater un refus des aliments « adultes » (maintien d'un biberon le matin ou aliments mixés). L'évolution fonctionnelle des praxies orales, mises en jeu tant dans l'alimentation que dans la réalisation du langage apparaissent étroitement liées à l'évolution libidinale et à l'organisation de la relation objectale.

Avant que n'apparaissent les premiers mots, l'enfant utilise un moyen de communication rudimentaire : le cri. Tout d'abord réflexe, notamment au moment de la naissance, le cri va progressivement évoluer et refléter une situation physique d'inconfort puis exprimer une frustration purement psychique. Très vite, l'attitude du

milieu oriente le nourrisson vers cet usage particulier du cri. Le cri devient alors un moyen, pour le nourrisson, d'agir sur son entourage.

Le premier résultat de l'exercice de ces praxies phonatoires est l'élaboration du jasis, au cours de la première année. Les premières lallations sont émises par l'enfant en dehors de tout besoin physiologique, avec des manifestations évidentes de plaisir et il semble bien qu'elles aient, au départ, une signification essentiellement auto – érotique. On peut ainsi dire que le jasis initial émerge de l'auto – érotisme oral.

Mais rapidement s'engage un jeu relationnel avec la mère qui reprend en écho les sons de son bébé et leur donne du sens. Les premiers temps du développement du langage serait donc un temps « identificatoire », où le bébé répèterait ce qu'il entend pour désigner un objet présent.

Dans ce mouvement organisateur, l'illusion anticipatrice de la mère et le plaisir qu'elle prend dans la relation à son bébé, jouent un rôle fondamental. Les productions vocales de l'enfant évoluent. Les formes sonores se stabilisent et deviennent redondantes. Le babillage canonique, associé aux attentes parentales transforment les syllabes canoniques en mots qui deviennent ainsi les supports de l'activité symbolique.

### III – 3 – b Oralité et symbolisation

Pour d'autres auteurs comme N. Abraham et M. Torok, ce processus prend place dans la relation objectale. Pour eux, l'émergence du langage est liée à l'expérience du manque. C'est dans le délai imposé à la satisfaction du désir que s'élabore la représentation de l'objet du désir dont dépendent la pensée et le langage : le langage vient ainsi suppléer à l'absence de l'objet en figurant sa présence. Le langage entre alors complètement dans la représentation de l'absence et permet de désigner les objets de désir absents. Le langage permet ainsi de passer de cette dimension inquiétante « présent

– absent » à toute une série de représentations intermédiaires caractérisées par le fait que l'enfant en a une certaine maîtrise.

Autrement dit, le langage vient se substituer aux satisfactions orales habituellement apportées par l'objet absent : « Le passage de la bouche pleine de sein à la bouche pleine de mots s'effectue au travers d'expériences de bouche vide »<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> N. Abraham et M. Torok, 1972, Introjecter – Incorporer. Deuil et mélancolie. Nouvelle revue de psychanalyse – pp.111 -122.

Ainsi, il aura l'occasion d'halluciner l'objet pulsionnel et d'investir libidinalement les traces mnésiques de celui – ci. En réclamant la tétée par le cri, l'enfant transforme le sein nourricier en sein mental. Mais il faut une parole de l'Autre (la mère) en retour. Ainsi, le sein demandé devient, par le truchement de la parole, le sein halluciné du désir. Ce sont les premiers pas vers la capacité de symbolisation.

Mais si la mère anticipe sans arrêt sur les besoins de son enfant, elle ôte le temps d'absence et de manque nécessaire à l'élaboration fantasmatique. Elle ne parvient pas à faire attendre suffisamment son enfant pour qu'il hallucine, de peur que la frustration ne devienne traumatique.

Quoi qu'il en soit, c'est cette nécessité d'un délai à la satisfaction des besoins, d'une frustration relative avant la gratification et la satiété qui va permettre l'apparition des processus de pensée. C'est seulement dans cette expérience de vide que va pouvoir se mettre en place l'objet interne, c'est -à - dire approximativement la représentation mentale de l'objet et de la satisfaction pulsionnels.

### III – 4 La constance maternelle

Une des fonctions du langage est d'exprimer la pensée. Mais l'émergence du langage ne peut s'effectuer chez l'enfant que si celui – ci accède à la pensée symbolique et acquière des représentations mentales suffisamment stables.

Apprendre à remplir de mots le vide de la bouche, voilà un premier paradigme de l'introjection. Pour Freud, le terme d'introjection est à opposer à celui de projection. Il se rapporte à l'intérieur de l'appareil psychique. L'introjection se traduit dans des fantasmes portant sur des objets. Le « moi – plaisir purifié » se constitue par l'introjection de tout ce qui est source de plaisir et par une projection au – dehors de tout ce qui est occasion de déplaisir. Le terme d'incorporation orale est employé par Freud comme synonyme d'introjection.

Pour lui, l'opposition introjection – projection s'actualise d'abord sur le mode oral avant de se généraliser. L'introjection ne peut s'opérer qu'avec l'assistance constante d'une mère, possédant le même langage. C'est ici non pas la permanence de l'objet cognitif qui est en cause mais la confiance dans l'objet libidinal. Sa constance est le garant de la signification des mots. Lorsque cette garantie est acquise, mais alors seulement, les mots peuvent remplacer la présence maternelle et donner lieu à de nouvelles introjections.

Ainsi le vide oral originel aura-t-il trouvé un remède dans le langage à tous ses manques. Introjecter un désir, une situation, une douleur, c'est – à – dire les faire passer du « dehors » au « dedans » sur un mode fantasmatique, c'est les faire passer par le langage. Opérer ce passage, c'est réussir que la présence de l'objet cède la place à une auto – appréhension de son absence. Le langage supplée à cette absence en figurant la présence.

### III – 5 La bouche, frontière entre le soi et le non-soi

La bouche va s'avérer essentielle pour le travail central que doit effectuer le bébé en vue de délimiter l'intérieur de l'extérieur, c'est – à – dire finalement le Soi du non –Soi. Si on se réfère au modèle anal proposé par Freud, la parole peut – être conçue comme une effraction de la barrière du Soi et que les mots émis peuvent être vécus comme une dépossession, comme une perte à réparer. A l'inverse le secret ou le mensonge de l'enfant, c'est – à – dire la conservation à l'intérieur de soi d'une information ou de la

vérité peuvent être de bons témoins de l'individuation psychique du sujet et de sa conscience d'exister en tant que personne distincte et bien délimitée.

Mais une des fonctions du langage étant de dire quelque chose de soi, d'exprimer la pensée, l'émergence du langage ne peut s'effectuer chez l'enfant que si celui-ci accède à la pensée symbolique et acquiert des représentations internes stables.

C'est ici le point de rencontre entre incorporation/langage et introjection, c'est – à – dire entre alimentation, langage et identification : « Les tout débuts de l'introjection ont lieu grâce à des expériences de vide de la bouche, doublées d'une présence maternelle » (N. Abraham et M. Torok).

Ce vide est tout d'abord expérimenté par les cris et les pleurs, qui remplissent de manière différée ce vide de la bouche. Puis ils deviennent des occasions d'appel.

Par la suite, les productions phonatoires de l'enfant auront un rôle d'auto – remplissement phonatoire, par l'exploration linguo - palato – glossale, en écho à des sonorités perçues depuis l'extérieur. En effet, le jasis peut être considéré comme « exploration linguo- palato- glossale du vide ». Dans cette perspective, le langage apparaît un peu comme une métaphore de l'auto-érotisme. Le langage communicationnel est donc à la fois lien et distance : distance parce qu'il marque la reconnaissance de l'objet constitué et liaison car il rattache le sujet à cet objet séparé de soi.

Enfin, les productions sonores se substituent progressivement aux satisfactions de la bouche. La bouche pleine de l'objet maternel est remplacée par la bouche vide du même objet mais remplie de mots à l'adresse du sujet.

## IV – Qu'est – ce que le jeu symbolique ?

### IV – 1 Définition générale du jeu

Il est difficile de donner une définition du jeu qui engloberait tous les aspects de cette activité. « Le terme de jeu a été de tout temps une sorte de poubelle linguistique pour un comportement qui semble volontaire mais ne paraît pas avoir une unité biologique ou sociale évidente » (Susanne MILLAR). Pour certains auteurs, comme Herbert SPENCER, le jeu a pour but de dépenser un trop plein d'énergie, pour d'autres, comme Karl GROOS, le jeu est vu comme un exercice pour améliorer les compétences nécessaires à la vie adulte. D'autres encore considèrent le jeu comme une attitude de rejet de la contrainte et pour laquelle le plaisir et la joie sont essentiels. Mais aucun ne rend compte de la complexité du jeu.

Il est courant de penser que le jeu est l'activité principale de l'enfant, activité dans laquelle il éprouverait avant tout du plaisir. Mais cette vision des choses paraît trop restrictive. En effet, lorsque l'enfant joue, il met en travail à la fois sa curiosité, ses apprentissages cognitifs, sa sensori – motricité, ses pulsions, ses affects et ses représentations. De ce fait, l'activité ludique se retrouve être le carrefour de toutes ces fonctions. Derrière le jeu, se cache, entre autre, un travail psychique complexe et subjectif, un « *travail de mise en représentation* ». Le jeu est une expérience nécessaire dans le développement de l'enfant. C'est en jouant que l'enfant, dans le même temps, explore le monde réel et ses objets et qu'ainsi il peut se les représenter. Jouer est une conduite ayant un sens.

Dans le travail psychique qui s'effectue dans le jeu se mettent en place des processus psychiques et des mécanismes de défense comme l'identification, les contre –

identifications, les déplacements, les refoulements, les sublimations, la figuration, les métaphorisations...

Il est difficile de donner une définition du jeu qui recouvrerait à elle seule, tous les aspects de cette activité. Le jeu est une activité complexe. Chaque théorie s'attache à un point de vue délaissant d'autres caractéristiques du jeu.

Le jeu est défini dans le Dictionnaire d'orthophonie comme étant une activité prépondérante pendant l'enfance. Elle participe à la construction de la pensée symbolique et au développement affectif. Le jeu procure avant tout du plaisir à l'enfant et lui permet de se défendre contre le déplaisir.

#### IV – 2 Les différentes formes de jeux

Les jeux évoluent avec l'âge et en fonction du stade de développement de l'enfant : à chaque période de l'enfance, de nouvelles aptitudes émergent étayées par des activités ludiques de plus en plus élaborées et socialisées. Le jeu représente donc, d'une part, le mode d'organisation de la personnalité actuelle et, d'autre part, la structure pour des organisations à venir.

En fonction de l'âge et selon diverses classifications, on distingue trois niveaux d'évolution dans le développement du jeu :

- Les jeux d'exercice qui n'ont pas de structure ludique particulière et consistent simplement à utiliser et répéter pour le plaisir une conduite quelconque. L'utilisation ludique de la conduite ne la modifie pas dans sa structure car le plaisir fonctionnel, celui d'être sujet de l'exercice, l'emporte sur l'adaptation proprement dite. Le babillage canonique est un exemple de jeux d'exercice.

- Les jeux symboliques supposent la représentation de l'image mentale. Ils ajoutent à l'exercice un élément structural nouveau, qui est le symbole grâce à cette capacité de

représenter par des gestes une série de réalités non actuelles, absentes et non données dans le champ perceptif. Les jeux symboliques sont aussi appelés jeux de *faire semblant* ou jeux de rôle.

Ils participent à la formation de la pensée symbolique et à l'émergence du langage et permettent aussi à l'enfant de revivre un conflit pour le compenser ou le liquider à travers le jeu. Ils débutent au cours de la seconde année, atteignent leur apogée pendant la petite enfance et décroissent ensuite.

- Les jeux de règles permettent à l'enfant d'éprouver la nécessité des conventions. Ces jeux débutent pendant la petite enfance, à la période des jeux symboliques, mais à titre d'imitation du jeu de règles de l'adulte. Ce n'est qu'à partir de 7 ou 8 ans que se constituent les jeux spontanément organisés selon des règles. Ils croissent avec l'âge jusqu'à l'âge adulte où ils deviennent la forme essentielle de jeu.

Par la suite, nous allons nous intéresser plus particulièrement, au jeu symbolique.

En 1920, Freud a, quant à lui, décrit le jeu de l'enfant à la bobine ainsi que quatre formes de jeux qui s'emboîtent les uns avec les autres.

La première forme de jeu qu'il a étudié est le jeu du coucou. Cette forme de jeu précoce rentre dans l'élaboration de l'identité primaire. Ce jeu, nous dit Roussillon, permet à l'enfant de « se cacher soi aux yeux de l'autre et/ou cacher l'objet à ses propres yeux c'est tout un, trouver l'autre, c'est se trouver soi, se retrouver, perdre l'autre de vue, c'est se perdre soi – même »<sup>19</sup>.

Par la suite, se met en place le jeu de la spatule. L'enfant jette systématiquement une spatule (ou tout autre objet qui passe à portée de sa main) mais ne va pas la récupérer. C'est l'adulte qui la lui ramène. L'adulte a ici un rôle d'interlocuteur impliqué dans l'activité ludique.

<sup>19</sup> ROUSSILLON R. - Thérapie psychomotrice et recherche n°98 – 2000 – p 10.

Puis vient le jeu de la bobine ou du *fort/da*. L'enfant jette et rattrape la bobine qui disparaît du champ visuel (« pour de jouer ») derrière le rideau du petit lit. L'œil feint d'ignorer la présence de l'objet, la main par contre « sait » que la bobine est toujours présente au bout de la ficelle. L'enfant joue à perdre la bobine en représentation. Cet épisode va être accompagné de production vocalique (*fort/da*). Freud observe à travers ce jeu, le traumatisme subi par l'enfant suite au départ de sa mère.

La ficelle symbolise le lien à l'objet. Par cette activité répétitive, l'enfant tente de supporter ce traumatisme en symbolisant cette absence. Le jeu offre ainsi à l'enfant un mode de transfert qui n'est pas simplement compulsion à la répétition de situations traumatiques mais qui permet de symboliser, de représenter et d'élaborer la situation traumatique qui s'y transfère.

Ensuite arrive une autre forme de jeu qui consiste à se faire disparaître soi – même dans le miroir.

Enfin, Freud décrit une dernière forme de jeu où l'enfant jette un jouet en disant « Va-t-en à la guerre » à l'image du père absent qui est parti à la guerre.

#### IV – 3 Les premières formes du jeu dans le développement de l'enfant.

R. Roussillon considère les jeux comme des formes particulières de symbolisation de l'absence et du rapport absence - présence. C'est le point commun qu'on retrouve dans toutes les activités ludiques, du niveau très archaïque du jeu du coucou, au jeu plus élaboré de la bobine ou du miroir. Il est important de proposer des jeux qui reprennent la symbolisation là où l'enfant en est. En effet, chaque forme de jeu apporte les règles nécessaires pour la mise en place de la symbolisation. « Chaque fois qu'il est arrivé à symboliser les règles de la symbolisation dans un premier jeu, il y a ensuite un nouvel événement possible dans le jeu. »<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> R.ROUSSILLON – in Thérapie psychomotrice et recherche n°98 – 2000- p14.

Le jeu commence dans la relation mère – enfant, avec des activités de plaisir. En effet, les soins maternels suffisamment bons sont une nécessité absolue, pour susciter le plaisir des sensations et de l’auto - érotisme. Le déplaisir provoqué par la tension due à la faim ne pourra être apaisé que par la mère, qui devient alors l’équivalent du plaisir. Sans la mère, la tendance au plaisir ne peut pas prendre le dessus sur les autres tendances (l’annihilation par exemple).

Le jeu débute chez l’enfant sous la forme d’un jeu érotique avec le corps, qu’il s’agisse de son propre corps (auto - érotisme) au niveau de la bouche, des doigts... ou du corps de sa mère au travers de l’alimentation.

En présence de la mère, c’est elle qui va permettre à l’enfant d’apaiser ses tensions et qui va apporter du plaisir à son enfant.

En son absence, d’autres activités de plaisir vont se mettre en place par compensation : les activités auto-érotiques et pré –ludiques. Ces expériences de satisfactions substitutives sont, certes, illusoire mais ont une valeur de réduction partielle des tensions de déplaisir.

#### IV – 3 – a Les activités auto – érotiques

Chez le bébé, le jeu trouverait son origine dans les relations sensorielles, en premier lieu auto – érotiques.

Winnicott considère les activités auto- érotiques comme un moyen « dont l’enfant dispose pour faire face à la défaillance maternelle »<sup>21</sup>. En effet, dans les premiers moments de vie, l’enfant et sa mère vivent un lien physique et psychique étroit. Cette relation fusionnelle va diminuer, au fur et à mesure que l’enfant va pouvoir supporter la frustration.

<sup>21</sup> WINNICOTT D.W.- Jeu et réalité – Editions Gallimard – 1975, p 43.

Lors des activités auto – érotiques, la mère est absente. Pour compenser cette absence et le manque de l'objet maternel, l'enfant joue seul, en revivant des fantasmes de fusion, comme au moment des soins maternels. Selon Freud, « à l'origine, au tout premier début de la vie psychique, le Moi serait investi de pulsions et, dans une certaine mesure, capable de les satisfaire lui – même. Nous appelons cet état narcissique, et cette manière d'obtenir la satisfaction, auto – érotique »<sup>22</sup>.

Face au manque maternel, le corps de l'enfant prend la place de celui de sa mère. Ainsi, le pouce équivaut le sein car il éveille la – même sensation chez l'enfant. La dyade mère – enfant est alors substituée par la dyade enfant – corps de l'enfant. Mais ces activités auto – érotiques ne doivent pas subsister éternellement, sans quoi l'accès à la symbolisation et au fantasme ne serait pas possible.

#### IV – 3 – b Les activités pré – ludiques

Puis, apparaît une distance entre le sujet et l'objet, entre la mère et son enfant. Dans cet espace créé dans la relation mère – enfant, un objet privilégié se substituant au corps de la mère se met en place. Il est nommé par P. GUTTON : « le pré- jouet ». De l'auto – érotisme primaire, l'enfant passe alors à un auto – érotisme secondaire.

Vers 3 mois, le visage, en tant que pré – jouet, va entraîner une première activité pré – ludique qui est le jeu du sourire.

Vers 6 -8 mois, un aspect relationnel apparaît dans les activités pré – ludiques. Selon GUTTON P., elles sont alors de deux grands types : « la manipulation d'objets substitutifs de la mère » et « la dramatisation du système introjection – projection ».

<sup>22</sup> FREUD S.- *Les pulsions et leur destin* – Métapsychologie- Editions Gallimard - 1952.

Winnicott a employé le terme « d'objets transitionnels » pour « désigner l'aire intermédiaire d'expérience qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a déjà été introjecté »<sup>23</sup>.

L'aire transitionnelle assure le passage entre le non-moi et le moi, entre la perte et la présence. Les objets transitionnels sont reconnus comme étant « une première possession non –moi », c'est – à – dire qu'il « ne font pas partie du corps du nourrisson bien qu'il ne les reconnaisse pas encore comme appartenant à la réalité extérieure ».

#### IV – 3 – c : Les activités ludiques

Grâce à la création de l'aire intermédiaire, le jeu va pouvoir se mettre en place. L'activité pré – ludique devient ludique, c'est – à – dire jeu, au moment où apparaît le fantasme et se constitue le principe de réalité. Deux réalités sont alors présentes : la réalité psychique (le fantasme) et la réalité extérieure (sociale). Toutes deux s'opposent alors.

Les objets transitionnels vont peu à peu céder la place à un « matériel de jeu qui ne possède pas, par lui – même, un statut d'objet mais qui sert les activités du Moi et les fantasmes qui les sous – tendent » (A. FREUD). Le jeu permet d'extérioriser le fantasme. Dans l'activité ludique, l'enfant peut se jouer, alors que dans l'activité pré – ludique, il ne jouait que l'absence de la mère. Selon Winnicott, cet espace de jeu serait le symbole de l'union qui existait entre la mère et l'enfant et où il n'y avait que satisfaction. L'activité ludique a une véritable fonction d'organisation de l'activité psychique. A travers le jeu, l'enfant avance dans ses capacités de symbolisation.

<sup>23</sup> WINNICOTT D.W.- Jeu et réalité – Editions Gallimard – 1975, pp 28-29.

#### IV – 4 L'espace potentiel du jeu

Winnicott, dans Jeu et réalité, décrit une « aire intermédiaire d'expérience qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet »<sup>24</sup>. Dans cette *aire intermédiaire d'expérience*, Winnicott inclut les « objets transitionnels », dont nous avons déjà parlé dans la deuxième partie (cf. II – 3 – b), et le jeu.

La réalité intérieure et la vie extérieure de l'individu interviennent dans la création de cette aire. Elle se situe ainsi, entre ce qui est subjectivement conçu et objectivement perçu. C'est un « état intermédiaire entre l'incapacité du petit enfant à reconnaître et à accepter la réalité et la capacité qu'il acquerra progressivement de le faire »<sup>25</sup>. L'acceptation de la réalité extérieure par l'enfant suscite bien des tensions lorsqu'elle est mise en relation avec sa réalité intérieure. *L'aire intermédiaire d'expérience* a alors pour fonction de diminuer ces tensions.

*L'aire intermédiaire d'expérience* « subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif »<sup>26</sup>.

Pour assigner une place au jeu, il est nécessaire qu'un *espace potentiel* apparaisse entre le bébé et sa mère. Avant que cet espace potentiel puisse apparaître, l'enfant passe par différentes phases.

Tout d'abord, le bébé vit une expérience d'omnipotence, avec l'illusion de contrôle des objets réels. Le bébé est alors confondu avec l'objet et est dans un état de dépendance vis – à – vis de sa mère. Celle – ci doit avoir développé une préoccupation maternelle primaire adéquate, qui rende possible un degré d'illusion suffisant.

<sup>24</sup> WINNICOTT D.W. – 1975 - Jeu et réalité – Editions Gallimard - p. 29.

<sup>25</sup> WINNICOTT D.W. – 1975 - Jeu et réalité – Editions Gallimard - p. 30.

<sup>26</sup> Idem – p 49.

Ainsi, la figure maternelle doit, dans un premier temps, s'adapter le plus justement possible à son bébé pour que celui – ci éprouve un sentiment de fiabilité et de confiance qui vont ensuite lui permettre de se séparer d'elle. En effet, il faut, pour pouvoir jouer, un sentiment de sécurité de base, la confiance d'être contenu.

Puis, dans un second temps, la mère diminue son degré d'adaptation aux besoins de son enfant, ce qui va permettre à ce dernier de gagner en autonomie. « Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé [peut] remplir créativement en jouant »<sup>27</sup>.

Cet espace potentiel évite, d'une certaine façon, la séparation en se trouvant rempli par le jeu et l'utilisation des symboles. Mais finalement, dans l'espace potentiel se joue une double séparation, à la fois entre la mère et son enfant mais également entre l'intérieur de l'individu et la vie extérieure.

Nous verrons dans la dernière partie, avec le cas de Julie quel peut être le retentissement de cette absence d'espace potentiel sur le développement symbolique.

#### IV – 5 Les fonctions du jeu symbolique

« On devrait proposer le jeu comme on prescrit des médicaments » (Aristote).

Winnicott disait que le système auto – thérapeutique spontané de l'être humain, c'est la capacité de jouer.

Une grande partie du jeu symbolique est une répétition d'une chose dont l'enfant a fait l'expérience, mais pas seulement. Le jeu symbolique a d'autres fonctions qui sont :

- L'exploration des sentiments.

- L'atténuation des peurs.

<sup>27</sup> WINNICOTT D.W. – 1975 - Jeu et réalité – Editions Gallimard - p.199.

- L'augmentation de l'excitation.

- Comprendre un fait embarrassant par des représentations.

- Chercher la confirmation d'un souvenir flou.

- Modifier un évènement pour se le rendre plaisant en fantasme.

Nous allons voir par la suite plus en détails certaines de ces fonctions.

#### IV - 5 - a Moyen d'expression de l'inconscient, des fantasmes et des désirs de l'enfant.

La fonction symbolique de l'enfant n'est pas purement verbale. En effet, il existe chez lui toute une série de systèmes symboliques pré – linguistiques ou extra – linguistiques dont le jeu symbolique fait partie, au même titre que le dessin ou le symbolisme logico – mathématique.

Par le jeu symbolique, l'enfant se saisit d'un mode de communication lui permettant de transmettre d'infinis éléments concernant sa vie psychique interne. En effet, l'enfant ne possède parfois pas une maîtrise du langage suffisante pour cela. Ainsi, le jeu est une manière pour l'enfant de se raconter, une voie d'accès à l'inconscient, « le mode privilégié de l'expression enfantine » (GUTTON).

« Faire mieux que le dire.

Faire ce qui ne se dit pas » (PONTALIS).

On peut alors parler de médiation ludique. En effet, dans le jeu, le phénomène de projection est un mécanisme fondamental. C'est un espace dans lequel l'enfant exprime sa vie fantasmatique, se crée un monde à lui où sa personnalité et ses désirs s'expriment spontanément, projetant ou niant certains conflits, jouant ou transformant certaines situations selon ses désirs.

« Dans le jeu, le monde fantasmatique est projeté du dedans vers le dehors » (GUTTON) ce qui implique que la différenciation entre le dehors et le dedans soit instaurée depuis le stade anal.

En 1907, Freud écrit un petit texte qui s'appelle Le créateur littéraire et la fantaisie, dans lequel il dit que l'enfant qui joue ne se contente pas d'avoir des fantasmes, il présente ses fantasmes et les réalise dans son jeu. Une fois qu'il les a mis en jeu, le jeu peut s'intérioriser et devenir un fantasme.

« Conduite de plaisir, le jeu prend son sens dans le fantasme qu'il exprime, c'est – à – dire dans la réalisation partielle d'un désir ayant subi le « refoulement » de la réalité (ultérieurement de l'interdit) »<sup>28</sup>. Le jeu des enfants n'est pas un fait fortuit, mais un fait déterminé, par les sentiments et les émotions d'un individu, qu'il en soit conscient ou non. Il est déterminé par le désir et le plaisir. Ce plaisir passe du corps de la mère au jouet.

Les désirs et les conflits de chaque stade du développement seront reflétés dans le jeu de l'enfant, soit directement, soit par des activités substitutives ou symboliques.

La répétition, dans le jeu ou en fantasme, des tensions et des conflits désagréables permet de diminuer l'excitation qui s'est produite. Le jeu permet à l'enfant de maîtriser le fait ou la situation perturbante en les provoquant. Mais l'enfant reproduit les faits non pas comme ils se sont produits mais comme il aurait aimé qu'ils se produisent. Dans le jeu symbolique, l'enfant n'est pas dans l'imitation. En effet, lorsqu'il prétend être quelqu'un d'autre en copiant ce que cette personne fait ou en imitant même imparfaitement les fonctions des objets ou une situation, l'enfant apporte toujours des modifications par rapport au modèle de départ. Le jeu tout comme le fantasme révèle alors quelque chose de la vie intérieure de l'enfant.

<sup>28</sup> GUTTON P. – Le jeu chez l'enfant – Paris – Librairie Larousse – 1973 – pp.31-32.

#### IV – 5 – b Principe de plaisir et principe de réalité

Le jeu symbolique est, à la fois, placé sous le signe du Principe de Plaisir (le jeu permet de réduire les tensions libidinales de l'enfant) et en même temps permet l'établissement du Principe de Réalité.

Selon Freud, le fonctionnement mental est régi par ces 2 principes. L'appareil psychique serait réglé par l'évitement ou l'évacuation de la tension déplaisante. Les pulsions ne chercheraient d'abord qu'à se décharger, à se satisfaire par les voies les plus courtes, les plus directes. Ainsi le nourrisson tente d'abord, sur un mode hallucinatoire, une possibilité de décharger les tensions dues à ses pulsions. Puis, les pulsions feraient progressivement l'apprentissage de la réalité qui seule leur permet, à travers les détours et les ajustements nécessaires, d'atteindre la satisfaction cherchée. Les conditions imposées par le monde extérieur sont alors prises en compte dans la recherche du plaisir.

« ... c'est seulement le défaut persistant de la satisfaction attendue, la déception, qui a entraîné l'abandon de cette tentative de satisfaction par le moyen de l'hallucination. A sa place, l'appareil psychique dût se résoudre à représenter l'état réel du monde extérieur et à rechercher une modification réelle. Par là un nouveau principe de l'activité psychique était introduit »<sup>29</sup>.

Ici le terme de plaisir n'est pas à entendre seulement comme étant la satisfaction d'un besoin, mais comme étant « lié à des processus (expérience de satisfaction), à des phénomènes (le rêve) dont le caractère déréel est évident. Dans cette perspective, [...] l'accomplissement d'un désir inconscient [répond] à de toutes autres exigences et [fonctionne] selon de toutes autres lois que la satisfaction de besoins vitaux »<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Freud S. – Gesammelte Werke – volume VIII – Londres – Imago – 1940-1952 – pp.231 – 232.

<sup>30</sup> Laplanche J. et Pontalis J-B. – Vocabulaire de la psychanalyse – PUF – 1984 – p. 335.

Le principe de réalité succède au principe de plaisir sans pour autant supprimer ce dernier. L'instauration du principe de plaisir suppose toute une série d'adaptation par l'appareil psychique : développement des fonctions conscientes, attention, jugement, mémoire, substitution à la décharge motrice d'une action visant à une transformation appropriée de la réalité, naissance de la pensée. Le principe de réalité assure l'obtention dans le réel des satisfactions. D'autre part, le principe de plaisir continue à régner dans tout un champ d'activités psychiques : l'inconscient.

Dans Le jeu chez l'enfant, Philippe GUTTON définit le jeu comme étant « une activité symbolique concrète. L'introduction de la réalité entre le symbolique et les fantasmes est caractéristique de l'acte de jouer, et s'inscrit comme rôle fondateur du Moi »<sup>31</sup>. Le jeu est alors à considérer comme un compromis entre les pulsions libidinales et la censure du Moi.

L'enfant fait la distinction entre le jeu et la réalité. Il utilise des objets et des situations du réel pour créer son monde à lui dans lequel il peut répéter à son gré les expériences plaisantes, ordonner et modifier les événements comme bon lui semble. Il prend un certain pouvoir sur les objets. Le jeu est, avant tout, une recherche du plaisir et une défense contre le déplaisir.

Ainsi, jouer permet d'échapper à une réalité insatisfaisante. L'élément d'angoisse est souvent présent dans le jeu symbolique mais il est toujours source de satisfaction. Ainsi, l'enfant parvient à concilier le principe de plaisir et la reproduction d'un événement pénible. Le désir ne peut s'exprimer que déformé. Grâce au déguisement symbolique, l'expression des désirs de l'enfant se fait sans angoisse.

<sup>31</sup> GUTTON P. – Le jeu chez l'enfant – Larousse Université – 1973 – p. 133.

Dans le jeu symbolique, l'angoisse est transformée en plaisir, et il y a une mise à distance de l'implication affective. « On suppose qu'une « décharge » affective par le jeu dans un climat de sécurité diminue l'angoisse de l'enfant »<sup>32</sup>.

La structure symbolique vient provoquer un décalage, nécessaire, entre le désir et le réel.

Jouer c'est aussi pouvoir momentanément abolir le réel impossible en créant un nouvel espace et de nouveaux personnages. Le jeu permet toutes les permutations identificatoires et exprime toutes les facettes de la vie pulsionnelle.

Du point de vue psychanalytique, le jeu est considéré comme étant « un comportement substitutif de ce qui ne peut être réalisé en réalité, ou comme la simulation d'une maîtrise des angoisses qui ont provoqué le jeu, qui donne à l'enfant l'occasion de rencontrer plus tard des perturbations semblables avec une plus grande assurance ».

Le jeu ne reconnaît pas la réalité extérieure comme prépondérante mais il n'est pas non plus une activité simplement interne puisqu'il prend appui sur des objets du réel et traduit des impressions en actes concrets. C'est sa manière à lui de découvrir le monde et d'y projeter ses désirs.

La réalité est utilisée au bénéfice du « faire semblant ». Le jeu permet de construire et de nourrir l'épreuve de réalité par le passage « par l'acte ».

La frontière entre le monde interne et la réalité extérieure n'est pas une donnée en soi. Dans les expériences ludiques ou pré – ludiques, l'enfant connaît un état de fusion, d'union ou de chevauchement entre deux ordres de réalité, celle interne balbutiante de sa réalité subjective, et celle externe du monde objectif.

<sup>32</sup> MILLAR S. – La psychologie du jeu : chez les animaux et chez les enfants – Paris – Payot – 2002 – p. 257.

#### IV – 5 – c Jeu symbolique et sentiments

L'enfant explore ses émotions tout comme il explore les perceptions extérieures, sauf que cela implique nécessairement simulation et symboles, car sans cela l'émotion (la peur, par exemple) serait trop forte pour pouvoir être affrontée. « Le rôle joué est plaisir substitutif et défense contre un plaisir trop direct »<sup>33</sup>.

L'expression de sentiments, comme la colère, peuvent ne pas être extériorisés directement, mais par contre peuvent être déplacés sur des objets inadéquats ou

exprimés symboliquement dans le jeu. Cela peut avoir lieu avec un décalage plus ou moins important dans le temps par rapport à la situation qui avait suscité ce sentiment. Dans le jeu symbolique, l'agressivité est fréquemment retrouvée. Mais le fait de l'exprimer sur un jouet, et dans le fantasme, n'est pas suivi de sanctions sociales.

Le jouet est un objet symbolique. Le jouet est le « symbole des représentations du désir de l'enfant »<sup>34</sup>. Il constitue l'espace du jeu. Le temps du jeu se fait dans le « ici et maintenant ».

#### IV – 6 La répétition dans le jeu

Dans le jeu, les faits excitants, c'est – à – dire les tensions et les conflits désagréables sont répétés. En effet, la répétition diminue l'excitation qui s'est produite car l'enfant peut maîtriser le fait ou la situation perturbante en la provoquant. Il passe ainsi d'une situation subie passivement à une position active. Ainsi, dans les premières formes d'activités pré – ludiques comme le « coucou – cacher », la mère s'amuse dans un premier temps à être présente et absente devant l'enfant, en cachant et montrant alternativement son visage.

<sup>33</sup> GUTTON P. – Le jeu chez l'enfant – Librairie Larousse – 1973 – p.105.

<sup>34</sup> GUTTON P. – Le jeu chez l'enfant – Librairie Larousse – 1973 – p. 94.

Puis, dans un second temps, l'enfant joue lui – même à ce jeu. Ces premières répétitions permettent de surmonter l'angoisse provoquée par l'absence de la mère, en jouant à son retour. L'enfant symbolise ici la dialectique perte et retour. De plus, « l'expression symbolique est moins investie d'angoisse »<sup>35</sup>.

Le jeu symbolique ne laisse pas de traces concrètement repérables. Ainsi, le jeu répétitif permet de créer une continuité et instaure une trace mnésique. La répétition du jeu a donc pour but « l'organisation symbolique d'un mode de souffrance, d'un désir ou d'un besoin insatisfait »<sup>36</sup>. Cette compulsion de répétition, présente dans le jeu, peut

donc prendre, dans des conditions favorables, la valeur d'une compulsion à la symbolisation. Comment passe – t – on de la répétition d'une situation plus ou moins traumatique à sa mise en représentation ?

René Roussillon fait l'hypothèse que ce que nous répétons « ce sont les traces de la rencontre avec l'objet quelle qu'ait été la qualité de cette rencontre »<sup>37</sup>. Les expériences satisfaisantes ne sont pas les seules à être répétées, contrairement à ce qu'énonçait Freud jusqu'en 1920. Si ce qui est répété est suffisamment agréable, alors la répétition se place sous le principe de plaisir. Mais si la satisfaction est insuffisante, la situation va se répéter sans trouver le pourquoi de la répétition, dans une quête sans fin de plaisir puisque qu'elle ne contient pas ce plaisir.

<sup>35</sup> GUTTON P. – Le jeu chez l'enfant- Larousse Université – 1973 – p. 80.

<sup>36</sup> Anzieu A. – Le jeu en psychothérapie de l'enfant – Paris – Dunod – 2003 – p. 133.

<sup>37</sup> ROUSSILLON R. – Le jeu entre acte et représentation in Thérapie psychomotrice et recherches – n° 98 – 1993 – p. 17.

Le sujet est alors enfermé dans un automatisme de répétition absurde. « Ce qui demeure incompris fait retour » (Freud S.) Selon R. ROUSSILLON, pour sortir de cet automatisme de répétition, il faut l'intervention d'un autre objet qui « permette à l'enfant de symboliser son expérience historique de non rencontre avec l'objet »<sup>38</sup>.

L'automatisme de répétition marque ici l'absence de la rencontre avec un sujet entendant qu'il s'agissait d'un jeu potentiel.

La répétition dans le jeu peut aussi être une tentative de résolution de ce qui n'a pas encore pu être intégré par la psyché.

Répéter un jeu peut être source de plaisir en introduisant des différences entre l'évènement et sa répétition.

<sup>38</sup> ROUSSILLON R. – Le jeu entre acte et représentation in *Thérapie psychomotrice et recherches* – n° 98 – 1993 – p. 17.

2<sup>e</sup> partie :

# Partie pratique

*Remarque : Les noms des enfants ont été modifiés pour respecter le secret professionnel.*

## I – Présentation du centre

Avant de commencer cette partie, il me semble important de présenter le cadre dans lequel évoluent les deux enfants dont il va être question par la suite. Ce cadre correspond à 2 structures regroupées en un même lieu géographique : l'hôpital de jour pour Julie et le Centre Médico Psychologique (CMP) pour Paul.

Le centre psychothérapeutique du Moulin des Roches à Nantes est une structure extra – hospitalière faisant partie du secteur de psychiatrie infanto – juvénile rattachée au

Centre Hospitalier Spécialisé (C.H.S) de Blain. En plus de l'hôpital de jour qui prend en charge 16 enfants cette année, le centre dispose d'une classe intégrée et d'un centre d'accueil et de soins pour adolescents.

### I - 1 Types de soins proposés

Des prises en charges individuelles et des ateliers thérapeutiques sont proposés aussi bien aux enfants de la consultation qu'à ceux de l'hôpital de jour : musicothérapie, marionnettes, jeux de rôles, bricolage, piscine, psychodrame, cuisine, pataugeoire, équithérapie...

### I - 2 L'équipe

L'équipe du Moulin des Roches est composée d'infirmières, d'éducatrices spécialisées, de psychomotriciens, d'une orthophoniste, de médecins pédopsychiatres, d'une institutrice spécialisée, d'un assistant social, de secrétaires. L'équipe pluridisciplinaire a avant tout une mission de prévention et de soins, auprès des enfants et des familles.

Nombre de ces cas nécessitent aussi un travail d'articulation du soin avec l'environnement social, judiciaire et scolaire du fait des pathologies multifactorielles (entretiens familiaux, suivis scolaires, synthèses...).

### I - 3 Fonctionnement du centre

Les jeunes patients et leur famille bénéficient d'abord d'un accueil en consultation, à la suite duquel un diagnostic et une prise en charge thérapeutique sont élaborés.

En ce qui concerne l'hôpital de jour plus particulièrement, des soins à la journée, à temps partiel ou complet sont offerts à des enfants souffrant d'autisme, de psychose symbiotique, autre psychose infantile ou de dysharmonie évolutive grave à dominante psychotique. Chaque enfant bénéficie d'un projet de soin individualisé articulé avec une scolarisation, quand elle est possible, soit en classe intégrée soit dans une autre classe.

## II – Présentation de cas d'enfants

Les deux enfants dont j'ai choisi de parler ici n'ont pas recours aux jeux symboliques de la même manière. Si Julie commence tout juste à recourir à ce type de jeu, Paul, lui, l'exploite énormément comme moyen d'expression de son inconscient. C'est pourquoi, j'ai voulu traiter ces deux aspects du jeu symbolique au travers de ces deux cas cliniques.

## II - 1- Julie

Née en janvier 2001, Julie est fille unique. Ses parents se sont séparés environ 1 an après sa naissance. Monsieur a vécu dans une famille d'accueil. Il avait été marié auparavant et avait déjà un fils de dix ans de plus que Julie. Il s'est suicidé quelques temps après la séparation, alors que Julie n'était âgé que d'un an. Il s'est beaucoup occupé de sa fille durant cette première année, mais ne l'a pas reconnue au niveau de l'état civil.

Madame B. n'a pas pu assister aux funérailles de Monsieur car elle n'a appris la nouvelle que 15 jours plus tard. La maman a peu évoqué la perte de son papa avec Julie, mais l'a abreuvé de photos de lui quand elle était toute petite. Elle emploie le terme « partir » plutôt que celui de « mort » pour parler de son papa à Julie.

### Grossesse

La grossesse s'est déroulée sans problème sur le plan médical. Julie est née à terme.

### Langage

En 2003, Julie jargonne beaucoup. Son langage est mal construit. Elle emploie des sons à valeur de communication. Les quelques mots qu'elle prononce ne sont pas toujours identifiables mais elle utilise la tonalité des phrases. La plupart du temps, elle n'est pas compréhensible mais son langage peut être adressé.

### Scolarité

A la rentrée de janvier 2004, une première tentative de scolarisation est expérimentée mais échoue. Julie a alors 3 ans, mais elle n'est pas encore propre. Ainsi, l'inscription en maternelle ne peut se faire. La maman craint alors de devoir arrêter de travailler, faute de nourrice pour garder Julie. Elle décide alors de la confier à ses parents. Julie est donc toute la semaine chez ses grands – parents en Vendée et ne voit sa maman que le week - end.

Une nouvelle tentative de scolarisation a lieu en septembre 2004. La scolarisation se fera à temps plein (péri- scolaire et cantine). Mais de nouveau, la tentative se solde par un échec. Julie est donc totalement déscolarisée.

Depuis la rentrée 2006, un nouvel essai d'intégration à l'école a pu avoir lieu en Petite Section/ Moyenne Section de Maternelle en présence d'une EVS (Emploi de Vie scolaire) qui aide Julie en classe. La maman a diminué son temps de travail pour pouvoir s'occuper de Julie et deux auxiliaires de vie l'aident au quotidien.

#### Prises en charge au centre

Julie a été adressée au centre psychothérapeutique en juin 2003. La première consultation de Mme B. avec Julie aura lieu dès le mois de juillet 2003 dans le cadre de la consultation. Elle était à l'époque inscrite dans une crèche. Le personnel de celle – ci avait conseillé à la maman de Julie de venir consulter le centre car Julie ne savait pas jouer. A la crèche, elle ne faisait que regarder les livres et dessiner.

Lors de ce premier rendez – vous, Julie n'a fait en effet que sortir les jeux des placards mais sans jouer avec. Il ressort de cette première entrevue, des difficultés évidentes de Madame B. dans la relation avec sa fille.

De janvier à septembre 2004, suite à l'échec de la scolarisation de Julie, le suivi au centre est suspendu car elle est alors chez ses grands – parents en Vendée. La prise en charge de Julie ne reprend qu'après une longue coupure, en novembre 2004. Une

intégration au « groupe des entrants » (groupe intermédiaire entre la consultation et l'hôpital de jour) est alors mise en place. Puis en cours d'année, un temps de classe intégrée est proposé en supplément.

L'entrée à l'Hôpital de jour aura lieu en mai 2005. Durant l'année 2005 – 2006, Julie bénéficie toujours d'un temps en classe intégrée et du temps de groupe du vendredi, auxquels s'est ajouté un temps dans le groupe de musicothérapie.

Cette année, le temps de classe intégrée a été augmenté, passant de 1 à 2 temps par semaine. Julie prend également un repas au centre une fois par semaine et a une prise en charge orthophonique. La musicothérapie se poursuit, de même que le groupe du vendredi.

En 2003, Julie présente des angoisses de séparation importantes quand elle arrive au centre psychothérapeutique. Elle se disperse beaucoup et ne joue pas. Elle ne supporte pas l'interdit et crie dès qu'on lui dit « non ».

Tout changement d'activité est difficile pour Julie. Elle manifeste son refus d'abandonner ce qu'elle fait au profit d'autre chose par des cris stridents (comme pour ne pas entendre ce qu'est en train de lui dire l'adulte). Cependant, les temps plus ritualisés rassurent énormément Julie.

## II - 2 Paul

Paul est né en décembre 2001 et vient tout juste d'avoir un petit frère (né en mars 2007, d'un papa différent de celui de Paul). Il a été adressé au centre psychothérapeutique pour enfants et adolescents, par un médecin de PMI, pour poursuivre la rééducation orthophonique débutée en libéral, officiellement pour une question d'accessibilité et de proximité pour la maman et officieusement pour permettre un suivi de la maman en parallèle. Mme vit actuellement avec un monsieur bosniaque et ce depuis que Paul a 1 an ½. Paul a du mal à se séparer de lui et le considère comme son papa.

A la maison, Paul joue souvent dans son coin et refuse que ses parents participent.

Mme vient d'avoir un enfant avec le beau – père de Paul et cette nouvelle a entraîné un changement dans le comportement de Paul. La maman craignait qu'il ne régresse avec l'arrivée de ce petit frère. Selon la maman, Paul attendait avec impatience son petit frère, d'autant plus qu'il devait arriver presque un mois et demi avant terme, ce qui n'a pas été le cas.

### Grossesse

La grossesse pour Paul s'est mal déroulée. Il y a eu des complications. Le père de Paul a été violent avec Mme à l'annonce de sa grossesse et l'a quittée. Elle était mineure à l'époque. De cette violence s'en sont suivis un hématome et une infection qui ont nécessité un traitement. Aucune séquelle n'a été constatée sur Paul.

### Alimentation

L'allaitement n'était pas possible à cause du traitement suivi par la maman pour soigner l'infection due à l'hématome.

En octobre 2006, Paul prenait encore 2 biberons par jour (un le matin et un le soir), alors qu'il avait à l'époque 4 ans et 10 mois. Le biberon du matin avait été, semble – t – il, abandonné vers le mois de novembre mais est réapparu avec la naissance du petit frère.

### Propreté

Paul a été propre à 3 ans.

### Langage

Paul a commencé à parler vers 1 an - 1 an ½. Il a fait de nombreuses otites séreuses dès 3 – 4 mois. On lui a posé des diabolos à 2 reprises. Il en porte encore actuellement. Paul présente un trouble du langage et de parole sur le versant expressif. Il présente un fort nasonnement et un vocabulaire insuffisamment développé pour son âge. Mais il est bien dans la communication et dans l'échange.

La maman décrit des blocages ou une « régression » (sons, cris) si quelque chose ne lui plaît pas ou s'il y a un changement. A la maison, Mme trouve qu'il a fait des efforts pour bien parler mais sa maîtresse trouve qu'il « devrait parler mieux ». Le prénom du petit frère a été choisi en fonction du trouble de parole de Paul, pour qu'il puisse le prononcer facilement.

### Scolarité

Paul a été à la crèche dès deux ans et lorsqu'il a été propre à 3 ans, il a été inscrit directement en MSM.

Actuellement, il est en GSM. Tout semble se passer sans problème particulier sur le plan scolaire pour Paul, mis à part les difficultés rencontrées par l'institutrice pour comprendre parfois ses propos. De plus, Paul est fréquemment absent l'après – midi. Un travail a donc été entrepris par l'école avec les parents à ce propos.

### Prise en charge au centre

Paul a été vu avec sa maman en octobre 2006, dans le cadre de la consultation. Paul bénéficie pour cette année d'une prise en charge individuelle en orthophonie, dans le cadre de la consultation « Petits ». Un bilan psychomoteur est prévu suite au signalement du médecin scolaire d'un trouble de l'équilibre et d'autres troubles de la motricité.

## Comportement de Paul pendant les séances

Paul a toujours accepté facilement de venir aux séances d'orthophonie, avec beaucoup d'enthousiasme et a bien investi la prise en charge orthophonique. Il est aussi bien capable de choisir une activité tout seul que d'accepter ce qu'on lui propose. Lors des premières séances, il n'osait pas demander à changer de jeu mais se faisait comprendre en regardant le placard où sont rangés les jeux, situé derrière lui.

Maintenant, il peut proposer que l'on passe à autre chose de sa propre initiative.

Il est parfois difficile pour Paul d'accepter que la séance se termine. Il propose alors une dernière activité. En lui proposant de commencer par celle – ci lors de la prochaine séance, Paul accepte alors que la séance s'achève. C'est une garantie pour lui qu'il reviendra.

### II - 3 Du jeu d'exercice au jeu symbolique

Durant cette année 2006 – 2007, j'ai pu rencontrer Julie dans le cadre du groupe « jeux libres » de l'hôpital de jour, le vendredi matin. Julie fait partie de ce groupe depuis 3 ans. Cette année, ce groupe se compose de 4 enfants et de 4 adultes - soignants (un psychomotricien, une éducatrice spécialisée, une orthophoniste et moi-même). Durant une heure chaque semaine, ces enfants bénéficient de ce temps de groupe où aucun jeu n'est imposé. Les enfants ont accès librement au matériel de la salle. Dans la même séance, des temps de jeu plus individuels peuvent alterner avec des activités de groupe, selon la demande des enfants et selon leurs possibilités à être ensemble également.

#### II - 3 - a Evolution du comportement de Julie dans le groupe :

- Année 2004 – 2005 :

Julie pleure beaucoup en début de séance, suite au départ de sa maman. Elle s'effondre littéralement, se jette par terre ou bien crie ou pleure. Puis, elle se colle, s'accroche

physiquement à un adulte, à un homme de préférence. Elle le capte, l'accapare de son regard et de sa voix sans être pour autant dans l'échange. Ainsi, elle tente de combler le vide laissé par le départ de sa maman. Si l'adulte qu'elle a investi s'éloigne d'elle, elle se défait, se désorganise psychiquement et pleure. En début de séance, Julie a également recours à un rituel visant à la rassurer : elle a besoin de s'installer avec des livres ou des objets autour d'elle.

Durant les séances, Julie disperse les jeux des placards ou bien vient casser ou prendre le jeu des autres enfants. Elle se place ainsi en position d'agresseur en entrant avec fracas dans l'espace de jeu d'un autre, qui la rejette alors. Elle est la plupart du temps en rivalité avec les autres enfants et prend peu en compte son environnement. Elle peut aussi être dans la projection d'objets. Elle est dans une quête d'objets sans fin.

A ces moments de rencontres maladroites avec l'autre alternent des moments où elle se met à l'écart du groupe. Elle cherche à nouveau alors l'exclusivité avec un adulte. L'adulte est alors objetisé, devant se plier à ses demandes, Julie ne pouvant répondre à celle de l'adulte. Elle reste en périphérie des autres enfants, tout en prenant beaucoup de place. Elle refuse de partager avec eux.

En fin de séance, Julie a généralement des difficultés pour quitter le groupe, dues à l'angoisse que sa maman ne vienne pas la chercher.

- Année 2005 – 2006 :

L'intégration au groupe en début d'année reste difficile pour Julie. Elle se situe encore en périphérie par rapport aux autres enfants du groupe. Il est plus facile pour elle d'être en contact avec un adulte qu'avec un enfant mais toujours dans l'exclusivité.

Dans le courant de l'année, Julie a pu progressivement accepter de partager une activité avec un autre enfant. Elle commence à apprivoiser les autres enfants mais le partage d'un jeu avec l'autre reste parfois difficile encore.

On retrouve l'alternance des temps où elle est seule, avec ceux où elle sollicite un adulte. L'utilisation des jeux est ritualisée. Elle a également encore recours aux pleurs ou aux cris pour répondre à la frustration. L'acceptation du « non » suppose qu'une différenciation entre elle et l'autre soit établie, or Julie est encore dans la fusion.

- Année 2006 – 2007 :

L'année débute avec l'histoire des 3 petits cochons. La maison de briques est construite collectivement par le groupe, à l'aide de briques en carton, puis la fin de l'histoire est jouée et se termine par une chanson. Julie ne semble pas mettre de sens sur cette activité. Faire semblant que la maison est solide, alors qu'au premier coup de pied donné dedans elle s'écroule, et se représenter le personnage du loup ou des cochons apeurés n'est pas encore possible pour Julie. Elle ne cherche qu'à détruire la maison, qui s'effondre comme un château de cartes. Le seul moment où elle participe est celui de la chanson finale.

Progressivement, Julie réussira à faire semblant de vouloir démolir la maison en contenant ses pulsions de destruction. Elle peut même participer avec les autres enfants à des jeux plus moteurs, comme les circuits construits avec des cerceaux.

Julie commence également à prendre en compte son environnement. En effet, lorsqu'elle cherche à casser la maison, c'est avant tout pour susciter une réaction chez les autres enfants ou l'adulte. Elle peut aussi interpeller un autre enfant pour jouer. Enfin, depuis peu, elle montre des gestes d'évitement lorsqu'un enfant agité s'approche d'elle alors qu'auparavant elle n'avait pas du tout conscience de l'agitation qui pouvait régner autour d'elle.

Après être passée par une longue période où elle était plus dans des activités motrices, Julie s'est apaisée corporellement. Cela lui a permis de passer à un autre type de jeu plus symbolique cette fois – ci. Elle met en scène le thème de la perte et des retrouvailles à

l'aide des animaux. Elle peut ainsi tenter d'associer un petit avec sa maman en faisant poser systématiquement au petit la question : «Elle est où ma maman ? » et en faisant dire à la maman, une fois qu'elle a retrouvé son petit : «qu'est – ce que tu m'as manqué ».

On retrouve là la même problématique de l'absence – présence qui est également travaillée lors des séances individuelles d'orthophonie. Elle reprend ici à son compte et à bon escient des phrases rencontrées dans différentes histoires lues en séance d'orthophonie.

On peut voir au travers des notes prises lors des reprises, qu'une certaine progression a eu lieu concernant la place de Julie dans le groupe. D'une position périphérique ou centrale où les autres enfants du groupe n'étaient pas pris en compte, Julie est passée à une prise de conscience de ceux qui l'entourent, de leur agressivité ou de leurs sollicitations. De plus, les angoisses de séparation de début de séance ont laissé place à un rituel visant à rassurer Julie. Il consiste à sortir du placard trois livres et à les placer dans la salle de manière à ce que Julie puisse à tout moment s'assurer qu'ils sont là. Ayant apaisée ses angoisses, Julie peut alors entreprendre des jeux plus symboliques reprenant la question de la séparation avec sa maman, qui n'est pas encore totalement résolue pour l'instant, comme le jeu du coucou – caché que nous évoquerons un peu plus loin.

II - 3 - b Evolution du comportement de Julie en séance d'orthophonie (d'octobre 2006 à avril 2007) :

La mise en place de la prise en charge orthophonique a eu lieu à partir du mois de septembre 2006. Au départ, l'indication orthophonique était une mauvaise construction du langage, voire une inintelligibilité du langage de Julie. Elle était aussi souvent écholalique.

Julie est amené aux séances par sa maman, ce qui selon cette dernière va créer des difficultés de séparation. Les premières séances se passent en l'absence de la maman ce qui suscite une angoisse importante chez Julie. De ce fait, elle tente de trouver dans la manipulation des jeux un pare – angoisse et un moyen de combler le vide laissé par

l'absence de la mère. Julie crie beaucoup pendant ces premières séances car dès qu'on lui fait une proposition, celle-ci est vécue par Julie comme une tentative de lui faire oublier sa maman, ce qui, pour elle, est insupportable.

Par la suite, Mme B. assistera à quelques séances.

Dans ce premier temps de la rééducation orthophonique, Julie est dans la manipulation des boîtes de jeux. Elle les sort, les manipule puis les range soigneusement. Elle est dans une maîtrise totale. Tout essai de participation à une de ses activités entraîne des cris.

Elle investit certains livres en fonction des émotions qu'ils suscitent chez elle. Dans les livres qu'elle choisit, Julie va directement aux pages qui l'intéressent, c'est – à – dire plutôt aux moments plaisants (réconciliation entre les personnages, câlins...) et plaque toujours les mêmes phrases, qu'elle a entendues lors de la première lecture de l'histoire.

Puis, dans un second temps, Julie commence à investir les histoires de Petit Ours Brun. Les rituels de séance qu'elle a mis en place jusqu'ici s'assouplissent progressivement. Voyant que l'orthophoniste respecte son espace de jeu et que son rituel n'est pas attaqué, elle peut alors apporter de nouveaux éléments de jeux. Elle découvre par la même occasion les personnages de Papa Ours, Maman Ours et de Petit Ours. Elle les place alors d'une certaine façon mais ne joue pas avec. Ils doivent absolument rester tous les trois ensemble.

Commence alors la manipulation de ces trois personnages dans de petites histoires pour parvenir à les séparer un peu les uns des autres. Julie apporte souvent quelque chose qui vient de chez elle en séance. Un jour, elle amène avec elle un copain pour Petit Ours Brun. Elle les place tous les deux ensemble et de ce fait autorise Papa Ours et Maman Ours à faire autre chose pendant ce temps – là.

Parallèlement à ce travail sur la question de la séparation, Julie joue aussi des choses autour de l'absence en séance d'orthophonie. Elle a créé un jeu avec la porte du bureau. Elle imagine que sa maman frappe à la porte. Elle demande alors : « qui –est – ce ? ». Puis répond à la réponse imaginaire de la maman : « Non c'est pas fini ».

Par ce jeu de questions – réponses, Julie se fait une représentation de sa maman qui est absente de la pièce. L'idée que quelqu'un l'attend doit la rassurer. Par la même occasion, Julie pose aussi la question de la fin de la séance.

On voit bien ici que le travail entrepris en orthophonie se situe en - deçà du langage, à un niveau plus archaïque. Après toute une période où Julie ne cessait d'être dans l'agir et avait recours aux cris et aux pleurs (langage symbolique) pour combler son angoisse, elle a pu, peu à peu, s'apaiser. Les prémisses du jeu symbolique sont alors apparus aussi bien en séance d'orthophonie que dans le groupe. Elle a pu également commencer à utiliser le langage de manière moins plaquée et moins écholalique.

Petit à petit, elle devient sujet de son langage et peut s'approprier des phrases qu'elle a déjà entendues, et les réutiliser dans des contextes différents et adaptés. Ce n'est qu'une fois qu'elle aura dépassé totalement ce stade qui correspond à la symbolisation primaire (cf. III - 2 - a) que Julie pourra véritablement entrer dans la dimension langagière subjective et qu'un travail orthophonique davantage basé sur le langage pourra être entrepris. Par le jeu, Julie va pouvoir passer au « je », c'est – à – dire devenir sujet de son langage.

#### II - 4 - Quand la création d'un espace potentiel n'est pas possible.

Nous avons vu dans la 3<sup>e</sup> partie, qu'il était nécessaire qu'un *espace potentiel* puisse se créer entre la mère et son enfant pour que le jeu symbolique puisse se mettre en place. Dans la situation de Julie, la phase durant laquelle elle aurait dû vivre un sentiment de fiabilité et de confiance pour, par la suite, pouvoir se séparer de sa mère, a été fortement perturbée.

En effet, dans l'histoire de Julie, les séparations ont toujours été douloureuses et brutales. Le divorce de ses parents, le décès de son papa quand elle n'avait qu'un an, les semaines passées chez ses grands - parents loin de sa maman, ont certainement empêché que cet espace potentiel n'apparaisse.

Le fait que rien ne lui en ait été dit, qu'elle ait subi passivement ces séparations, le manque de mises en « mots », ont sans doute entraîné un manque de représentation de ces absences. Ainsi, quand Julie arrive en consultation, au centre psychothérapeutique en 2003, elle ne sait pas jouer et présente des angoisses de séparations importantes.

Dans les premiers temps de sa prise en charge orthophonique, Julie ne faisait que sortir et ranger les jeux, mais sans jouer avec. Elle remplissait l'espace de la séance, et surtout le vide créé par l'absence de sa mère, par cette activité corporelle répétitive. Une partie du travail entrepris avec Julie, en orthophonie, a donc été de travailler la question de la séparation avec sa maman, en mettant des mots sur ce qui se passe pour elle et pour sa mère absente quand elles ne sont pas ensemble. Il a fallu également reprendre avec Julie là où elle en était restée sur le plan de la symbolisation.

Lors des premières séances, la maman de Julie n'était pas présente. Mais il était trop difficile pour Julie de se séparer de sa maman. De ce fait, durant quelques séances, la maman de Julie a assisté à la rééducation. Même si Julie la sollicitait très peu, sa présence la rassurait. Puis très progressivement, la maman s'est mise en retrait pendant les séances.

Peu après, elle est allée attendre dans la salle d'attente, située juste à côté du bureau. La porte restait entrouverte et Julie pouvait à tout moment s'assurer que sa maman était bien là. Et c'est ce qu'elle faisait comme pour vérifier que le lien avec sa maman n'était pas détruit et qu'elle n'avait pas « détruit l'objet réel, ni provoqué sa désapprobation, que la mère – objet externe [était] toujours vivante et autorise la séparation »<sup>39</sup>. Cette vérification lui a servi également « à fortifier son objet interne menacé par la séparation d'avec l'objet réel »<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> CICCONE A., LHOPITAL M. – l'objet contenant optimal- in Naissance à la vie psychique – Dunod – 1991 – p. 61.

<sup>40</sup> Idem.

Par la suite, les séances ont pu se dérouler sans que Julie ne réclame sa maman et au fur et à mesure, des jeux symboliques ont pu faire leur apparition.

Par la manipulation de trois figurines, représentant une maman ours, un papa ours et petit ours brun, Julie rejouait les questions de séparation qu'elle-même tentait de résoudre. Au départ, la séparation des trois personnages n'était pas supportable pour Julie. Mais, au fur et à mesure, l'idée que les personnages ne soient pas tout le temps ensemble est devenue acceptable.

Si Julie n'était pas capable de jouer auparavant, c'est qu'elle n'était certainement pas disponible pour cela. Elle avait déjà fort à faire pour maintenir et /ou construire ses défenses, pour ne pas se laisser envahir par ses angoisses. Maintenant que l'absence et la séparation commencent à prendre corps et à pouvoir être représentées, le langage subjectif (c'est – à – dire en tant que sujet) va pouvoir émerger.

## II - 5 Julie et le jeu du « coucou – cacher ».

Julie, dont nous avons vu plus haut qu'elle commençait à investir les jeux symboliques en séance d'orthophonie, a, en parallèle, instauré un rituel dans le groupe du vendredi matin. En effet, elle demande fréquemment, à l'un des adultes présent, à aller dans l'un des tonneaux en plastique de la salle de psychomotricité. Elle réclame également une couverture, afin de recouvrir le haut du tonneau. Une fois que tout est installé selon ses souhaits débute alors un jeu de coucou orchestré par Julie.

Elle alterne les rôles. D'abord, c'est elle qui se cache au fond du tonneau et réapparaît soudainement à notre vue. Puis, elle nous fait comprendre que c'est à nous de nous cacher et de réapparaître en haut du tonneau. On voit qu'elle est très active dans la disparition/retour de la perception de l'adulte qui joue avec elle.

La répétition de ce jeu autour de la question de l'absence – présence est dans la continuité de ce qu'elle joue en orthophonie.

La ritualisation suscite beaucoup de plaisir chez Julie, mais lui permet aussi de se créer une représentation des choses et, au fur et à mesure, d'accepter les petites modifications apportées par l'autre dans son jeu, sans que cette modification ne soit vécue comme intrusive.

On voit aussi que cette question de l'absence – présence est omniprésente chez Julie et qu'il est encore trop difficile pour elle de passer complètement à autre chose tant qu'elle n'aura pas été résolue. Le jeu du coucou, qui avait débuté avant que n'apparaisse les jeux symboliques en orthophonie, a permis la création d'une aire intermédiaire d'expérience. Ainsi, l'accès au jeu est devenu possible.

## II - 6 Le jeu comme moyen d'expression de l'inconscient pour Paul

A chaque séance, et ce depuis la première séance, Paul choisit toujours un jeu du type playmobils, mais aussi parfois les animaux de la ferme et le loup. Les histoires qu'il met en scène avec les playmobils vont pendant toute une période être assez répétitives. Cette période coïncide avec la fin de la grossesse de sa maman durant laquelle l'accouchement avait été avancé puis finalement repoussé.

Paul choisit de prendre le policier et m'attribue « la maman qui pleure » avec son bébé. Il est question d'enlèvement du bébé par le policier pendant que la maman a le dos tourné (« Je prends le bébé », « j vais tuer ton bébé »). Le policier l'emmène alors bien loin de sa maman pour le cacher dans son repère. Il s'en suit toute une phase de recherche du bébé par sa maman, qui interroge tout le monde, y compris le policier, pour savoir s'ils n'ont pas vu son bébé. Le policier nie avoir vu le bébé en question mais accepte de la tenir au courant s'il le voit. Finalement, le policier rapporte le bébé à sa maman.

Ensuite, Paul choisit d'inverser les rôles. Il me donne « le gentil policier » et prend la maman. Le bébé est perdu. Le policier le rapporte donc à sa maman. Mais le bébé « est méchant » (Paul fait un bruit de grognement) et fait prisonnière sa maman. Il demande alors au policier de punir le bébé, soit en le mettant en prison, soit en l'écrasant avec sa moto.

Durant plusieurs séances, cette histoire d'enlèvement et de bébé agressif avec sa maman a été rejouée par Paul. Il verbalisait beaucoup tout ce qui se passait. Par ce jeu symbolique, Paul se saisissait d'un moyen pour exprimer son inquiétude par rapport à l'arrivée de ce petit frère « tant attendu ». Malgré les explications très précises (trop précises?) données par la maman sur sa grossesse, il était difficile pour Paul de se faire une représentation des choses. Difficile, en effet pour un enfant de 5 ans, d'intégrer tous les détails inquiétants donnés par les adultes. De plus, cette grossesse suscite certainement chez Paul des angoisses de mort pour sa mère et le renvoie à sa propre naissance qui s'était mal passée.

« Faire mieux que le dire.

Faire ce qui ne se dit pas » (PONTALIS).

Par ce jeu, Paul a pu projeter ses fantasmes liés aux modifications de la structure familiale. Ce jeu lui a permis de maîtriser cette situation perturbante en la jouant. Et grâce au déguisement symbolique, l'expression de ses désirs s'est faite sans angoisse.

Depuis que l'accouchement a eu lieu, ce type d'histoire a disparu pour être remplacé par un besoin irrépressible de gagner dans les jeux de règles du type Uno. L'arrivée de ce petit frère va contraindre désormais Paul à partager ses parents et à accepter de n'être plus le seul à faire l'objet de leur attention. Avec ce type de jeu, Paul va pouvoir désormais exprimer quelque chose autour de la rivalité.

Par le jeu symbolique, Paul a pu exprimer son inquiétude par rapport à la perte de sa place d'enfant unique auprès de ses parents, sa place en tant que sujet.

## Conclusion

Si le recours aux jeux dans le cadre d'une prise en charge orthophonique semble désormais ne plus être perçu comme quelque chose d'incongru, en revanche les jeux symboliques sont encore peu employés par les orthophonistes.

Le métier d'orthophoniste se situe à la frontière de plusieurs professions et est basé sur des compétences pluridisciplinaires. Même si nous utilisons des outils communs avec certaines d'entre elles, l'usage que nous en faisons doit toujours garder une spécificité propre à notre travail d'orthophoniste. C'est en gardant en arrière plan cette spécificité orthophonique, que nous nous assurons de ne pas sortir de notre champ de compétences. Lorsqu'un enfant choisit ce type de jeu, cela nécessite de notre part une réflexion, afin de déterminer quel intérêt peut avoir le recours aux jeux symboliques dans la rééducation orthophonique.

Cependant, avec certains enfants, il est nécessaire d'accepter d'en repasser par ce type de jeux, plutôt que de s'attaquer au trouble pour lequel il a besoin d'orthophonie. Le jeu symbolique permet alors de créer un lien thérapeutique solide entre l'orthophoniste et l'enfant, ce qui permettra par la suite à l'enfant d'exprimer, par exemple ses angoisses à travers le jeu (angoisses qui peuvent être à l'origine de son trouble qui s'exprime alors dans le langage). Ainsi, l'enfant pourra mettre en place les étapes manquantes pour accéder à la symbolisation secondaire et donc développer son langage.

Même si une prise en charge orthophonique basée uniquement sur l'usage des jeux symboliques ne paraît pas réalisable, ils peuvent néanmoins servir d'amorce pour un travail en amont du trouble langagier, et qui par la suite permettra que le langage se mette en place.

## Bibliographie

**ANZIEU A.** – 2003 – *Le jeu en psychothérapie de l'enfant* – Paris - Dunod.

**BRIN F. - COURRIER C. - LEDERLE E. - MASY V.** – 2004 – Dictionnaire d'orthophonie – Ortho Edition.

**CHAUMON F.** -2004 - *Lacan : La loi, le sujet et la jouissance* – Paris – Editions Michalon.

**CHOUVIER B.** (Sous la direction de) – 1998 – *Matière à symbolisation, Art, création et psychanalyse* – Paris – Delachaux et Niestlé.

**CICCONE A., LHOPITAL M.** – 1991 – *L'objet contenant optimal* - Naissance à la vie psychique – Dunod.

**DETHY M.** – 1998 – *Introduction à la psychanalyse de Lacan* – 4<sup>e</sup> édition – Lyon – Chronique Sociale.

**FORRESTER J.** - 1980 - *Le langage aux origines de la psychanalyse* – Editions Gallimard.

**FREUD S.** - 1899-1900 - *L'interprétation des rêves* - Presses universitaires de France.

**FREUD S.** - 1916-1917 - *Leçons d'introduction à la psychanalyse* – Paris - PUF.

**FREUD S.** – 1939 – *Moïse et le monothéisme* – anc. trad. – Paris – Gallimard.

**FREUD S.** – 1952 - *Les pulsions et leur destin* – Métapsychologie - Editions Gallimard.

**FREUD S.** – 1940-1952 – *Gesammelte Werke* – volume VIII – Londres – Imago.

**GOLSE B. et BURSZTEJN C.** – 1990 - *Penser, Parler, Représenter. Emergences chez l'enfant* – Masson.

**GOLSE B.** – 1994 – *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant* – Editions Masson.

**GUTTON P.** – 1973 – *Le jeu chez l'enfant* – Paris – Librairie Larousse.

**LACAN J.** – 1966 - *La logique du fantasme* – Paris – Editions du Seuil.

**LACAN J.** – 1966 – *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du jeu* - Paris – Editions du Seuil — p. 93.

**LAPLANCHE J. et PONTALIS J-B.** – 1984 – *Vocabulaire de la psychanalyse* – Presses universitaires de France.

**LAVALLEE G.** – 1989 - *L'interlocuteur transitionnel : psychose et réflexivité* - Le Coq Héron - n°110.

**MAZET P. et STOLERU S.** – 2003 – *Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant, Développement et interactions précoces* – Editions Masson.

**MILLAR S.** – 2002 – *La psychologie du jeu : chez les animaux et chez les enfants* – Paris – Payot.

**TABOURET-KELLER A.** – 2000 – *La maison du langage II, Questions de psychanalyse et de psychologie du langage* – Montpellier – Presses de l'université Paul Valéry.

**WINNICOTT D.W** – 1975 – *Jeu et réalité* – Editions Gallimard.

### **Mémoires**

**GADE ROY Elodie et MOREAU Marie** – *Ce qui se joue dans le jeu...* - Année universitaire 2003/2004. Mémoire d'orthophonie.

**LOT Delphine** – *Le jeu : Acte de symbolisation ?* – 1995 – Mémoire de maîtrise de psychologie clinique et pathologique.

## **Revues**

### *THERAPIE PSYCHOMOTRICE ET RECHERCHES*

- n° 98 – 1993 – Le jeu entre acte et représentation.
- n° 124 – 2000 – Le jeu en thérapie psychomotrice.

### *NOUVELLE REVUE DE PSYCHANALYSE*

- 1972 - N. Abraham et M. Torok - Introjecter – Incorporer. Deuil et mélancolie.

## **Résumé**

Le jeu symbolique est une des multiples formes de jeu, auquel un orthophoniste peut faire appel avec certains enfants. Par ce biais ludique, l'enfant entre en communication avec nous et peut nous transmettre des éléments permettant de mieux comprendre le pourquoi de son symptôme et d'adapter notre prise en charge en fonction de cela. Un enfant présentant des troubles du langage peut trouver dans le jeu symbolique un moyen d'expression de ses angoisses, angoisses qui peuvent gêner l'entrée dans le langage ou son bon développement.

Certes, le recours aux jeux symboliques n'est pas propre qu'à l'orthophonie, mais en lien avec le développement du langage, il rentre bien dans le cadre de notre exercice professionnel.

## **Mots – clés :**

- Jeu
- Symbolisme
- Développement
- Orthophonie
- Langage